



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Hållbar utveckling mot en skola för alla?

En etnografiskt inspirerad fallstudie av
entreprenöriellt lärande

Kristina Brink

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT09-2611-01 specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT09-2611-01 specped
Nyckelord:	skolutveckling, entreprenöriellt lärande, den dolda läroplanen, en skola för alla

Syfte

Syftet med studien var att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, belysa ett skolutvecklingsarbete mot entreprenöriellt lärande. Det som studerats är hur entreprenöriellt lärande är initierat och implementerat på skolan, vad som kännetecknar entreprenöriellt lärande samt hur speciallärare, pedagoger och elever uppfattar det förändrade arbetssättet. I studien ställdes också frågan om det finns något som tyder på att entreprenöriellt lärande kan leda mot en skola för alla.

Teori

Områden där litteratur belyses är skolutveckling, lärande i ett sociokulturellt perspektiv, entreprenöriellt lärande samt litteratur kring elever i behov av särskilt stöd innefattande litteratur om den dolda läroplanen och en skola för alla, samt litteratur kring specialpedagogiskt stöd.

Metod

Forskningsansatsen är etnografiskt inspirerad och de metoder som använts är en fokusgruppintervju med skolans speciallärare, en gruppintervju med representanter från skolan arbetslag, samt två veckors deltagande observation. Empirin består av två bandinspelade intervjuer, informella intervjuer samt anteckningar från observationer och dagbok. Vidare förekommer dokument såsom bedömningsmatris, riskanalys, tjänstefördelning, utvärderingar och ett elevschema. Till studiens bakgrund finns även empiri i form av en bandinspelad intervju med den tidigare skolledaren.

Resultat

Resultatet visar att initieringen av skolutvecklingen kom från en pedagog, att samtliga pedagoger på skolan gått en utbildning i entreprenöriellt lärande, samt att initieringsfasen pågått under ett drygt år. Vid entreprenöriellt lärande arbetar man med ämnesövergripande projekt där fokus inte bara är skolans strävansmål utan även entreprenöriella kompetenser såsom ansvarstagande och ta-sig-församhet. Under de inledande projekten ska elevernas självkänsla och självförtroende stärkas. Implementeringen har nu startat på skolan i studien, och pedagogerna har provat på att arbeta entreprenöriellt under några projektperioder. De har sett fördelar med arbetssättet såsom fler måldiskussioner i arbetslagen där de fått en större inblick i varandras ämnen, samt att eleverna har fått en mer varierad undervisning. De längre arbetspassen, där eleverna har kunnat arbeta mer fritt än under traditionell undervisning, har bland annat gynnat elever som annars har svårt att sitta stilla och/eller lär sig bäst genom att vara aktiva. Det fria arbetet har dock varit svårt för gruppen elever som behöver struktur och stöd. För att hinna stödja elever, samt för att hinna bedöma processen krävs många vuxna i grupperna vilket inneburit extra arbetstid. Tidskrävande är även planeringen av projekt.

Förord

Efter en mycket intensiv avslutning närmar sig så slutet på specialpedagogutbildningen. Terminerna har varit lärorika, tiden har flugit iväg och snart inleds en ny del av yrkeslivet. Det är många som är värda ett extra tack, och jag vill nu använda denna möjlighet att lyfta fram dem.

För att de tog emot mig, hjälpte mig tillrätta och besvarade mina frågor vill jag tacka all personal på skolan i studien och eleverna i ”min” 9: a.

För hjälp med att få ordning på mina tankar och med att formulera dem i skrift, samt för hjälp med att lyfta blicken och vara mer kritisk, vill jag tacka min handledare Bertil Gustafsson.

För allt stöd, alla samtal och goda råd, all hjälp och uppmuntran vill jag tacka min familj, mina föräldrar, syskon, vänner och kurskamrater.

Den som jag till sist vill tacka och tillägna den här uppsatsen är min son Erik, vars tidiga skolgång fick mig att inleda min mission för att, ofta i motvind, kämpa för en skola för alla.
Kampen går vidare!

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
2 Litteraturgenomgång	3
2.1 Skolutveckling	3
2.1.1 Initiering	3
2.1.2 Implementering	4
2.1.3 Skolkultur	5
2.2 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv	6
2.3 Entreprenöriellt lärande	7
2.3.1 Entreprenör	7
2.3.2 Entreprenöriellt lärande – ett normativt perspektiv	7
2.3.2.1 Den entreprenöriella modellen i studien	9
2.3.2.2 Formativ bedömning	11
2.3.3 Entreprenöriellt lärande i tiden	11
2.3.4 Vad vi vet om entreprenöriellt lärande i praktiken	12
2.3.5 Kritik mot entreprenöriellt lärande	14
2.4 Elever i behov av särskilt stöd	14
2.4.1 Skolsvårigheter	14
2.4.1.1 Den dolda läroplanen	15
2.4.1.2 En skola för alla	16
2.4.2 Specialpedagogiskt stöd	17
2.5 Litteratursammanfattning	19
3 Syfte och frågeställningar	22
4 Metod	23
4.1 Etnografisk forskningsansats	23
4.2 Insamlingsmetoder	24
4.3 Urval	25
4.4 Genomförande	25
4.4.1 Fokusgruppsintervju	26
4.4.2 Gruppintervju	26
4.4.3 Deltagande observation	26
4.4.4 Informella intervjuer	26
4.5 Bearbetning	26
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	27
4.7 Etik	28
5 Resultat	29
5.1 Presentation av skolan	29
5.2 Gruppintervju	29
5.2.1 Skillnader mellan arbetslagens projektperioder	29
5.2.2 Förändringar	29
5.2.3 Fördelar med det nya arbetssättet	30
5.2.4 Nackdelar och svårigheter med det nya arbetssättet	30
5.2.5 Visioner	31
5.2.6 Elever i behov av särskilt stöd	32

5.3 Fokusgruppsintervju	33
5.3.1 Skillnader mellan arbetslagens projektperioder	33
5.3.2 Förändringar	34
5.3.3 Fördelar med det nya arbetssättet	34
5.3.4 Nackdelar och svårigheter med det nya arbetssättet	34
5.3.5 Visioner	35
5.4 Deltagande observation	36
5.4.1 Klassen	36
5.4.2 Miljön	36
5.4.3 Traditionell undervisning	37
5.4.4 Entreprenöriellt lärande	38
5.5 Informella intervjuer	40
5.5.1 Allmänt	40
5.5.2 Svårigheter	40
5.5.3 Visioner	41
5.6 Resultatsammanfattning	41
5.6.1 Gruppintervju	41
5.6.2 Fokusgruppsintervju	42
5.6.3 Deltagande observation	42
5.6.4 Informella intervjuer	43
6 Diskussion och slutsatser	44
6.1 Metoddiskussion	44
6.1.1 Information	44
6.1.2 Gruppintervju	44
6.1.3 Fokusgruppsintervju	45
6.1.4 Deltagande observation	45
6.1.5 Informella intervjuer	46
6.1.6 Dokumentation	46
6.2 Resultatdiskussion	46
6.2.1 Skolutveckling	46
6.2.2 Entreprenöriellt lärande	48
6.2.3 Elever i behov av särskilt stöd	50
6.3 Slutsatser	52
7 Avslutning	54
7.1 Specialpedagogiska implikationer	54
7.2 Förslag på fortsatt forskning	55
Referenslista	56
Bilagor	

1 Inledning

Redan tidigt under specialpedagogutbildningen kände jag att min föreliggande fördjupning skulle röra skolutveckling. Jag har deltagit i min skolas utvecklingsgrupp under åtta läsår och att få vara en av dem som driver utvecklingen på skolan har varit intressant och spännande, men också utmanande och svårt. Under utbildningen har vi fått en fördjupad insikt i hur processen vid förändring går till och vad som kan både hjälpa och stjälpa de bästa av idéer. Det jag nu valt att studera närmare är ett förändringsarbete som rör lärande, och som i sin idé utgår både från läroplanens mål och från att tiderna har förändrats. Undervisningsmodellen kallas ”Entreprenöriellt lärande”. Jag kommer att rikta in mig på att beskriva förändring eller utebliven förändring, och undersöka om tecken finns på att arbetssättet ger *alla* elever förutsättningar för framgång; finns det vinnare och förlorare i den förändring som sker?

1.1 Bakgrund

Arbetet på en skola är aldrig statiskt; förändring är något som alltid pågår (Ahrenfeldt, 2001). Ofta initieras skolutvecklingsprojekt från skol- eller kommunledning och startas utan någon längre betänketid. Blossing (2008) beskriver faserna i ett förändringsarbete med termerna initiering, implementering, institutionalisering och spridning. Han menar att initieringsfasen bör få ta ett till två år. I mina ögon är det just den snabba arbetsgången, utan vilan i bl. a. initieringsfasen, som leder till att så många goda försök till förändring kommer på skam. Att projekten initieras från skol- eller kommunledning kan också påverka viljan att delta på ett engagerat sätt. Scherp (2003) beskriver en skolutvecklingsmodell där en probleminventering är det första steget. Detta leder till att utvecklingsinitiativet blir förankrat i verksamheten eftersom behovet av förändring ringas in av pedagogerna. Om en förändring kommer från pedagogerna själva och dessutom får ta tid i initieringsfasen finns det, förutsättningar för att förändringen ska kunna bli hållbar (Blossing, 2008; Rönnerman, 1998).

När jag fick höra talas om det påbörjade förändringsarbetet på en högstadieskola i en mindre landsortskommun i västra Sverige, var det bland annat hur det hade initierats som väckte mitt intresse. Idén att arbeta mot ”Entreprenöriellt lärande” kom från en pedagog som sedan övertalade sitt arbetslag att följa med på en utbildning. Pedagogen arbetade 20 % av sin heltid som utvecklingsledare och kom i kontakt med utbildningen ”Så tänds eldsjälarna” i regi av Företagsamt lärande i Skaraborg, FLIS, och ME-University. När intresset var väckt inom arbetslaget och skolledaren såg fördelar med utbildningen, påbörjade arbetslaget densamma. EU finansierade själva utbildningen, men skolan betalade resor och hotell. Arbetslaget påbörjade utbildningen under höstterminen 2008, och sedan de spridit de idéer de fått med sig ville även skolans andra två arbetslag göra detsamma. Skolledaren hade erfarenhet från en skola där ett arbetslag utvecklade ett arbetssätt präglad av ett tematiskt helhetstänkande, och beskrev hur de övriga arbetslagen ”såg snett” på förnyarna istället för att ta del av deras erfarenhet och själva försöka tänka om. Han tillmötesgick därför de andra arbetslagen och finansierade deras utbildning med hjälp av delar av ett bidrag skolan fått från Skolverket till ett projekt som hette ”Från tänka till göra”. Vidare skulle förvaltningschefen, som också såg positivt på initiativet, bidra om det skulle bli *röda siffror i bokslutet*, det vill säga om skolan skulle dra över något i budgeten. De två återstående arbetslagen gick utbildningen under vårterminen 2009, vilket innebär att så gott som alla pedagoger nu har deltagit i utbildningen. Något undantag finns dock för ny personal samt personal som under föregående läsår varit tjänstledig.

Under utbildningen till ”eldsjälarna” tillbringade arbetslagen två dagar i Karlstad vid fem olika tillfällen. De gavs då möjlighet att planera för teman, samt tid att lära känna varandra inom

arbetslagen som var delvis ombildade inför läsåret. Uppslutningen kring det entreprenöriella lärandet har enligt skolledaren varit god. Han uttryckte det såhär:

Från ung till gammal har känslan varit att det här är ju rätt – att kunna förlösa lite mer av elevens egen energi, eget intresse, istället för att ständigt brottas med att tvinga på en ointresserad elev något som läraren tycker är viktigt, att istället utgå från något som de redan har

Skolledaren såg stora fördelar med det förändrade arbetssättet som entreprenöriellt lärande innebär, också med tanke på att skolan de senaste läsåren haft en ökande andel elever som valt att inte delta i undervisningen. Entreprenöriellt lärande kunde vara en väg att gå för att göra skolan mer intressant; mer *på riktigt*. Han såg också en fördel med att eleverna ges möjlighet att fördjupa sig i något de själva är intresserade av, och att de kan få använda sin kreativitet och energi. En avsikt med entreprenöriellt lärande är att självkänslan hos eleverna ska stärkas vilket kanske kan leda till att färre elever behöver känna att de inte kommer till sin rätt. Elever ska få det stöd och den hjälp de behöver tills de klarar av ett självständigt projektarbete menar initiativtagarna till utbildningen (Peterson & Westlund, 2007). Genom att de får stöd kan de bli hjälpta att ”övervinna svårigheter” och får då möjlighet att känna den ”tillfredsställelse som det ger att göra framsteg” (Lpo 94, 2006, s 7).

Ordet entreprenör för tankarna till företagare och det är lätt att man får en bild av någon som vill framåt till varje pris, kanske på andras bekostnad. Vad innebär entreprenöriellt lärande och varför sprids det på skolor runt om i landet just nu?

Skolan, i den studie som redovisas här, har påbörjat utvecklingsarbetet innevarande läsår. Hur upplever pedagogerna perioderna när de arbetat entreprenöriellt? Har de sett fördelar och/eller nackdelar med arbetssättet? Vad har varit svårt? Har speciallärarna upplevt någon förändring i sitt arbete med elever i behov av särskilt stöd? Kan denna skolutveckling vara hållbar, och kan den leda mot en skola för alla?

Jag kontaktade skolan redan i maj och erhöll access efter att ha presenterat syftet med min undersökning för skolledaren och arbetslagsledarna. De såg en vinst med att någon studerar processen med andra ögon. För att få bakgrunden utfördes i juni en intervju med skolledaren, som nu inte längre arbetar på skolan (bilaga 1), och ett samtal med pedagogen som initierade det hela.

2 Litteraturgenomgång

Följande litteraturgenomgång består av fyra delar. Den första delen berör *Skolutveckling* och behandlar delarna initiering, implementering och skolkultur. Därefter följer en redogörelse för *Lärande i ett sociokulturellt perspektiv*. I delen *Entreprenöriellt lärande* som följer därpå, presenteras arbetssättet samt en bild av varför detta arbetssätt nu sprids på skolor i allt större omfattning. Till sist behandlas litteratur kring *Elever i behov av särskilt stöd*. Här lyfts orsaker till varför elever kan få det svårt att klara av skolgången, samt hur dessa elevers skolgång kan stödjas.

2.1 Skolutveckling

Skolutveckling är något som ständigt pågår. Ahrenfeldt (2001) skriver att förändring är ”det tillstånd varje organisation befinner sig i under hela sin levnad”, och i och med att det är ett tillstånd saknar det ”en absolut början, en given mitt och ett absolut slut” (s. 9). Förändringen kan vara den kompetensutveckling lärare deltar i eller de föreläsningar lärare erbjuds under studiedagar, men den kan också vara mer genomgripande. Ahrenfeldt (a.a.) betonar även vikten av att medarbetarna måste vara fullt delaktiga i processen för att målen ska uppnås. I det följande presenteras *initiering*, *implementering* och *skolkultur* vilka alla är inslag i skolutvecklingsarbete.

2.1.1 Initiering

Initieringen av förändring är en period då berörda får tid att sätta sig in i det nya, att samtala kring det och att skapa ”en gemensam förståelse” för det innan det provas (Blossing, 2008, s. 14). Blossing (a.a.) skriver vidare att det är viktigt att den här fasen inte forceras, utan att det ges tid för att förankra det nya, vilket också Rönnerman (1998) ser som väsentligt. Hon menar dessutom att visioner är en förutsättning för utveckling och att det behövs tid för att det nya ska utvecklas och delas av all personal. Det är först sedan tankemönstret ändrats som verklig förändring kan ske (a.a.). Ahrenfeldt (2001) beskriver detta som att det innan dess bara är ”en massa vackra ord som flyger i luften” och att dessa ord ”fungerar under förförelsen men inte när man skall komma till skott” (a.a. s. 274).

För att skolans personal ska ha tid att göra det nya till sitt eget, bör man alltså inte forcera initieringsperioden. Det är viktigt att inte helt ta över ”färdiga koncept och lösningar”; att inte ”likrikta och skapa en uniform organisation” (Ahrenfeldt, 2001, s. 278). Av vikt är också, enligt Ahrenfeldt (a.a.), att dra lärdom av det man lärt sig vid tidigare skolutveckling, att man förankrar det nya, inte minst fackligt, att man sätter upp både konkreta och specifika mål vilka man sedan bryter ner i delmål, att man gör en risk- och resursanalys, samt att man bestämmer tidpunkt för avstämning och uppföljning.

Initieringen till skolutveckling kan komma från en enskild lärare eller en lärargrupp men också ”genom initiativ från samhället och staten” (Scherp, 2003, s 10). Dock har ett förändringsarbete störst chans att förankras, leva vidare och bli framgångsrikt om det ”utgår från ett reellt problem i den vardag lärarna verkar inom”; att det är ”lärarna själva som ska identifiera ett problem” (Rönnerman, 1998, s. 21). Det är med Mobergers (2006) ord ”kompetenta och motiverade lärare” (s. 18) som ska lansera förnyelsearbete. En förändring som initierats från dem det berör, och som de kan styra, har större chans att ses som en vän istället för att kännas som en fiende eller ett hot. Det sistnämnda kan vara fallet då man inte har kontroll över förändringarna eller om det är svårt att förstå dem (Bjerke, 2005).

Det är enligt Hargreaves (1998) viktigt att lärarna känner att de "äger förändringarna" (s. 28). Lärarna måste involveras och det gäller framför allt om det är stora förändringar som berör "många områden under en längre tid" (s. 26). Det är också av vikt att kompetensutvecklingen inte längre bara är en "privat angelägenhet för att höja den egna kompetensen" eller att den alltid är något som arbetsgivaren ordnar (a.a. s. 14). Hargreaves (a.a.) menar att politiska "och administrativa förändringsplaner har en tendens att bortse från, missuppfatta eller köra över lärarnas egna önskemål om förändring" samt att dessa åtgärder vanligtvis baserar sig "på tvång, styrning och konstgrepp för att få lärarna att förändra sig" (a.a. s. 27). Även Ahlberg (2001) poängterar vikten av att skolutveckling "har sitt ursprung i lärarnas egna val och önskemål", den har då "större förutsättningar att leda till en reell förändring av skolans verksamhet än då skolutvecklingen är initierad av skolledning och kommun" (a.a. s. 163).

Just att utveckla undervisningen framför Rönnerman (1998) som något som inte enbart rör den enskilde läraren; handlingen är mer kollektiv än individuell. Även Moberger (2006) påtalar betydelsen av att alla på skolan "strävar efter förbättringar" (s. 16) om den ska nå framgång, och att en samsyn kring skolans uppdrag och värdegrund "gynnas om lärare och skollärdare har stor samsyn" (a.a. s. 18). Att skolledningen är "väl insatt i och intresserad av den utveckling som genomförs" framhåller Rönnerman (1998) som viktigt för ett framgångsrikt förändringsarbete (s. 64). Om förändring av pedagogiken och skolkulturen på en skola ska kunna vara genomgripande, har det visat sig att "det är nödvändigt att påverka ramfaktorer som tjänstefördelning, timplan och schemaläggning" (Johannisson, Madsén & Wallentin, 2000, s. 92), och för att detta ska kunna ske är det av vikt att skolledningen är involverad.

2.1.2 Implementering

Ett utvecklingsarbete kan sägas komma in i implementeringsfasen när de flesta motståndsfaser är passerade och en "äkt övningsfas" tar vid (Ahrenfeldt, 2001, s. 321). Blossning (2008) menar att det under den här tiden är "viktigt att utbyta erfarenheter om hur det fungerar i praktiken" (s. 13) och att man helst inte ska starta nya projekt. För att det ska ske en utveckling behöver diskussionen vara öppen så att den kan leda till "större förståelse för varandras ståndpunkter" (Ahlberg, 2001, s. 103). Under förändringsarbetet är det viktigt att lärarna får "gå fram i sin egen takt och pröva ut sådant som de själva tror på" (Johannisson m.fl. 2000, s. 86). Det är också viktigt att klimatet på skolan är stödjande samt att det på skolan "finns en anda av förtroende" och att lärarna kan påverka "arbetets organisering och genomförande" (a.a. s. 87). Lärarna måste vidare se en vinst med förändringen och de måste "tro på det de gör" (Hägglund & Madsén, 1997, s. 45), vilket Runesson (1995) anknyter till när hon hävdar vikten av att läraren reflekterar över de nya idéerna och kopplar det till sin "kunskaps- och lärandesyn". Risken finns annars att en ny metod lever "sitt eget liv", att den bara blir "ett yttre tillvägagångssätt" (a.a. s. 12).

Det är under implementeringsfasen vanligt att det blir sämre innan det blir bättre. Innan det nya etableras "uppkommer perioder av osäkerhet och förvirring" och då är det viktigt att ha tålamod så att man inte "ger upp innan det är dags att skörda vinsterna" (Hägglund & Madsén, 1997, s. 18). Rönnerman (1998) beskriver hur viktigt det är att under en förändringsprocess samarbeta med andra, komma med egna idéer och "vara förändringsagent när andra inte orkar" (s. 64). Att samtala kring hur vi förstår och upplever förändringar och problem är, enligt Scherp (2003), mycket viktigt, och att ha ett "reflekterande förhållningssätt är avgörande" för att "ta vara på de erfarenheter man gör" (s. 21). Detta gör man med fördel genom att utvärdera, vilket innebär att man får "ett mer systematiskt underlag" som man kan dra lärdom av (a.a. s. 32). Scherp (a.a.) framhåller även att man, för att sprida kunskap och lärdomar, med

fördel kan se till att ”gruppledningarna kommer från olika arbetslag” (Scherp, 2003, s. 43). Vidare behöver det inte bara vara diskussioner och utvärderingar som indikerar hur förändringsarbetet fortskrider, utan ”småpratet i korridorer och kafferum visar vad medarbetarna känner för tillfället och är därför en god indikator på processens förlopp” (Ahrenfeldt, 2001, s. 278).

Det poängteras även att det är viktigt att hela tiden dokumentera det man gör. Dokumentationen kan ”ligga till grund för ett fortlöpande förändringsarbete på skolan” och man kan, genom att ”hela tiden gå tillbaka och studera, analysera och diskutera det som dokumenterats”, föda ”tankar och idéer kring hur man kan gå vidare i arbetet” (Moberger, 2006, s. 37).

2.1.3 Skolkultur

Blossing (2006) beskriver hur ett förändringsarbete i en verksamhet främjas där det finns visionärer, uppfinnare, tillämpare, pådrivare, målhävdare, granskare och kvarhållare. Dessa beteckningar beskriver vilken funktion personerna har. Under initieringen är *visionären* viktig, under implementeringen behövs *uppfinnare* och *tidiga tillämpare*. När förändringsarbetet har kommit igång och försvarsmekanismer slår till behövs det *pådrivare* och *målhävdare*. De sistnämnda behövs för att ”påminna om syftet med det nya” (a.a. s.105). En *granskare* är den som ser till att information samlas samt att rätt kurs hålls, och slutligen behövs det *kvarhållare* som påminner om det som går bra. Mot slutet av ett förbättringsarbete kontrollerar *visionären* om visionerna ”har omsatts i praktiken” (a.a. s. 105).

Pådrivarens uppgift kan vara svår då det finns flera olika sätt att undvika en förändring. Ett av dessa är att ”se det nya som de sedan länge rådande rutinerna” (Blossing, 2008, s. 25). Gör man det känner man ”igen det nya i det gamla” och hävdar att ingen förbättring behövs eftersom det ”nya redan är igång” (a.a. s. 25). Vidare kan medarbetare låtsas som om de gör det nya. Det här är en arbetsbesparande reaktion som kan uppkomma när ”många oklara mål samt målkonflikter” präglar organisationen (a.a. s. 27). När talet om det nya har stannat av kan medarbetaren återgå till de gamla rutinerna.

Blossing (2008) beskriver hur kulturen på en skola påverkar ett förändringsarbete. Begreppet skolkultur handlar om hur ”arbetsumgänget” fungerar ”och hur det ordnar sig i skilda strukturer” (a.a. s. 61). Den samarbetande eller professionella skolan är den som bäst ”klarar av att driva ett förbättringsarbete till att bli institutionaliserat” (a.a. s. 61). När ett förbättringsområde är *institutionaliserat* känns det nya inte nytt längre. Blossing (a.a.) ger följande kännetecken för de *samarbetande* eller *professionella skolorna*: de utmärks av

- lärareffektivitet
- ett utvecklingsinriktat ledarskap
- en tydlig och väl förankrad målinriktning
- att vara visionärt drivna
- en fördelning av utvecklingsfunktioner
- framförhållning, samarbete och gemensamt ansvar för yrkesmässiga problem
- fokus på problemlösning och lärande
- att lärare behandlas som myndiga och vuxna
- en gemensam planering och utvärdering av undervisning
- en flexibel gruppindelning (a.a. s. 62).

2.2 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Säljö (2005) menar att vi lär oss det mest grundläggande vid andra tillfällen än i skolan. Det är hemma i familjen och tillsammans med vänner som de färdigheter vi behöver förvärfvas. Han menar vidare att det är skolan som har skapat bilden av att ”undervisning föregår lärande” (a.a. s. 13). Hur vi lär oss och vad som är viktigt att kunna handlar inte bara om hur vi fungerar mentalt och vilka förutsättningar våra gener ger oss. Miljön, vad den erbjuder, samt ”vilka krav som ställs” på oss är nog så viktigt (a.a. s. 17). Det sociokulturella perspektivet på hur vi lär oss, hur vi tänker och handlar, innebär att man tittar på ”hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” och fokus ligger då på ”samspelet mellan kollektiv och individ” (a.a. s. 18).

Strandberg (2006) beskriver Vygotskijs teori om lärande som en psykologisk process som ska förstås som en aktivitet. Denna aktivitet är *social*, den sker genom interaktion med andra. Genom interaktion *medieras*, överförs, innebörder och betydelser till oss med hjälp av verktyg eller redskap; *artefakter*, vilka är både språkliga och fysiska, och är påverkade av den kultur vi lever i. Aktiviteten är vidare *situerad*, den är beroende av kontexten, och slutligen är aktiviteten *aktiv*, den utmanar oss att pröva sådant vi ännu inte kan och hjälper oss på så sätt att utvecklas (a.a.). En grundtanke i det sociokulturella perspektivet på lärande är att kommunikation och interaktion är det som är väsentligt eftersom det är genom detta som vårt lärande kommer till stånd och kan föras vidare (Säljö, 2005).

I skolan likställs ofta lärande med ”inläring, inhämta kunskaper, införliva kunskaper” (Säljö, 2005, s. 24.). Skolans uppgift blir att försöka ”få in kunskapen i huvudet hos den mer eller mindre motsträvige mottagaren” (a.a. s. 24). Säljö (a.a.) menar att vårt sätt att undervisa och även hur vi möblerar klassrum, visar på hur läraren är tänkt att överföra information till ”elever som *mottar den*” (a.a. s. 25). Förr i tiden präglades undervisning av att den som undervisade var den som talade och den som skulle lära sig lyssnade. Lärandet var passivt eftersom det var en enkelriktad kommunikation. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer centrala när vi lär oss. Kommunikation gör oss delaktiga och hjälper oss att lära genom att låna och byta ”information, kunskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor” (a.a. s. 34); vi kan göra andras kunskap till vår egen. Vi lär oss av alla, överallt och alltid, och Strandberg (2006) menar att man därför borde uppmuntra viskande och fuskande eftersom det ”utgör lärandets grund.” (a.a. s. 10); ”det du inte har i det egna huvudet kan du låna från en kamrat” (a.a. s. 59).

En annan aspekt av lärandet i skolan som Säljö (2005) för fram är att schemat och ämnet styr vad som ska läras ut, och det blir på så sätt ett lösgörande av lärandet från dess egentliga kontext. De behov av lärande en elev har stämmer sällan med det som lärs ut. Detta kan skapa ”många av de problem att lära som vi idag kan se exempel på i skolan” (a.a. s. 41). I dagens samhälle är det svårt att veta vilket yrke skolan ska förbereda barnet för, vilket gör att abstraktionen ökar och att kraven på eleverna höjs (a.a.)

Strandberg (2006) lyfter även fram rummets betydelse för att lärande ska ske på ett optimalt sätt. Han nämner att det på en skola bör finnas rum för *interaktion*, *aktivitet*, *utvecklingshopp* och *aktivitet*. Det ska finnas rum för samtal och diskussioner, för dialoger mellan elever, för dialog mellan lärare och elev, ett verktygsrum, rum för utställning, rum för perspektiv och komplexitet och slutligen uterum.

2.3 Entreprenöriellt lärande

Entreprenöriellt eller företagsamt lärande är en undervisningsmodell som syftar till att göra eleverna mer aktiva, ansvarstagande och delaktiga i sitt lärande. Nedan redogörs för begreppen *entreprenör* och *entreprenöriellt lärande*. Vidare presenteras *den modell som skolan i studien använder, bakgrunden* till varför entreprenöriellt lärande är en undervisningsmodell som sprids alltmer på de svenska skolorna idag, samt *tidigare forskning* på området.

2.3.1 Entreprenör

I Nationalencyklopedin (1991) förklaras det från Frankrike inlånade ordet *entreprenör* med en ”person som i konkret handling skapar ny affärsverksamhet” eller en ”person som åtar sig en *entreprenad*” (a.a. band 5, s. 536). *Entreprenad* i sin tur kommer från franskans ”*entreprendre* ’företa sig’” (a.a. s. 535) och detta är en förklaring som är förenlig med det entreprenöriellt lärande till stor del går ut på; ta-sig-församhet, ”en kompetens att kunna ta sig för något” (Peterson & Westlund, 2007).

Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) menar att entreprenörer främst är ”*kreativa innovatörer*” (s. 36); de är uppmärksamma och förstår därför snabbare ”vad som är på gång”. Detta leder till att de ”kan ta fatt i utvecklingen” (a.a. s. 36) och antingen förstärka den eller ändra dess riktning. Författarna framhåller att entreprenörskap handlar om vad man gör, hurdan man är och fungerar ”tillsammans med andra” (a.a. s. 36). Här anses miljön ha större betydelse än genetiska egenskaper och för att en entreprenörs visioner ska bli verklighet behöver han eller hon ha en ”stark övertygelse”, ha intuition, vara motiverad och passionerad (a.a. s. 37).

Ett ”högt prestationsbehov, måttlig riskbenägenhet och intern ’locus of control’” är psykologiska egenskaper som Landström (2005) förknippar med entreprenören (s. 63). Han menar att det finns likheter mellan *självföretag* och *locus of control*, men med den skillnaden att ”självföretag avser en känsla av kompetens inom ett specifikt område” medan ”locus of control” är en mer ”generell uppfattning av kontroll över situationen” (s. 63).

2.3.2 Entreprenöriellt lärande – ett normativt perspektiv

Här presenteras litteratur som är normativ i den meningen att den ganska ensidigt förespråkar de positiva effekterna av entreprenöriellt lärande. Den inledande delen är mer allmän, medan det därpå följande avsnittet behandlar den modell av entreprenöriellt lärande som förekommer i studien. Avsnittet avslutas med en presentation av formativ bedömning utifrån litteratur som hör till ovanstående modell.

Kent (1990) skriver:

many more people have entrepreneurial potential than ever become entrepreneurs. Education, then, has a central responsibility in identifying and nurturing those who can be the change agents in the decades to come, and can make a profound difference in the future supply of entrepreneurs. (s. 1f)

Kent (a.a.) hänvisar här till Kourilsky som hävdar att en stor procent av barnen i förskolan visar entreprenöriella förmågor, men när de kommer till gymnasiet har ytterst få denna förmåga kvar. Det är alltså viktigt att den förmåga som finns från början får växa under skolgången; det är skolans ansvar att hitta och utbilda framtidens entreprenörer. De egenskaper som, enligt Rushing (1990) ska utvecklas är ”innovation, risk taking, imagination, problem solving and decision-making skills” (a.a. s. 3). Detta ska, enligt Rabbior (a.a.) ske genom att

höja elevernas självförtroende och självkänsla, och är enligt Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) ”en förutsättning för både kunskapande och företagsamhet” (s. 44), och ”förutsätter en annan typ av klassrumsklimat och kommunikationsmönster än det gängse” (s. 83).

Ytterligare en vinst med entreprenöriell undervisning som Rabbior (1990) nämner är att elever kan bli uppmuntrade att stanna längre i skolan. Det är viktigt att elever lär sig att utmana och testa allt, och att de lär sig se att det inte bara finns *ett* rätt svar. Det sistnämnda, menar Rabbior (a.a.), är ett beteende som är inlärt i skolan. Kourilsky (1990) hävdar att elever tvingas in i tänkandet att motivationen i skolan är att undvika att göra fel. Det är mycket viktigt att de ges möjligheter att känna att de kan och får göra fel, att det t o m är nödvändigt att göra fel och att lära sig av sina misstag. Eleverna ska vara självmotiverade, fokusera på mål och den motivation som ligger i måluppfyllelse och uthållighet. Kourilsky (1990) menar vidare att om eleven möter för många motgångar finns risken att hon eller han anammar en inlärd hjälplöshet - ”learned helplessness” (a.a. s. 143) vilket måste motarbetas.

Banaszak (1990) menar att det är viktigt med entreprenöriell undervisning för att eleverna som vuxna ska kunna fungera i en marknadsekonomi och för att de skall utveckla entreprenöriella egenskaper såsom självsäkerhet, riskvilja, uppfinningsrikedom, att man står för vad man gör, och uthållighet. I *Skolans entreprenörsbok* (NUTEK, 1999) framhålls att det är viktigt att förändra innehållet och formerna inom utbildningssystemet snarast om ”Sverige ska överleva som en första rangens kunskaps- och välfärdsnation” (s. 3). Det är vidare av vikt att ”dagens unga inte utbildas för gårdagens efterfrågan” (a.a. s. 9). Att utbildas i entreprenörskap handlar inte om att utbilda ”uppfinnarjockar” utan det ska ge nästa generations arbetare ”överlevnads-kunskap” (a.a. s. 9); det ska leda till en förmåga att ta egna initiativ och på så sätt kunna konkurrera om jobben.

Rabbior (1990) kritiserar skolans fokusering på att träna vänster hjärnhalva, och menar att höger hjärnhalva, där de ”ostrukturerade, kreativa energierna ligger” (a.a. s. 56, egen översättning), borde användas mer. Han trycker också på vikten av att entreprenöriell undervisning inte bör bli något lösryckt utan att den ska vara ”integrated and continued throughout all formal education, from programs in the earliest grades to counseling for mature students” (a.a. s. 3). Rabbior (a.a.) ger sedan exempel på hur ett entreprenöriellt program kan se ut; vad den som undervisar bör tänka på. Här återfinns bland annat idéer om att undervisningen ska vara aktivitetsbaserad, mål- och färdighetsorienterad, att den ska fokusera på kontakter med när-samhället, att undervisningen ska gynna elever med olika lärstilar genom att vara varierad, den ska innehålla överraskningsmoment, den ska vara rolig och spännande. Vidare ska frekvent och oväntad feedback ges, undervisningen ska innehålla moment som bygger upp elevernas självförtroende, den ska utgå från eleverna, den ska möjliggöra och främja grupp- och samarbetsaktiviteter, den ska göra elever uppmärksamma på fallgropar och orsaker till misslyckanden, och den ska slutligen visa på möjligheter och hur man utvärderar.

Brenneke (1990) betonar vikten av utvärdering och att den sker i klasser eller i mindre grupper. Fokus ska ligga på process och resultat så att eleverna kan se vilka lärdomar de kan dra från det. Hon skriver också att det är av vikt att man relaterar till parallella situationer i verkligheten. Över huvud taget förefaller dialog vara ett viktigt inslag, och Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) beskriver kunskap som något var och en måste konstruera tillsammans med andra. Till hjälp behövs dock en ledare som vet mer. När eleven får den hjälpen och är aktiv och intresserad kan han eller hon lägga det nya till det han eller hon redan vet och kanske tänka om (Johannisson m.fl. 2000). Det är mycket värdefullt för ett barn att få prata med någon om sitt lärande eftersom de då förstår bättre ”vad, hur och varför de lär” (NUTEK,

1999, s 38). Om det eleverna tänker och tror tas på allvar av läraren och bekräftas genom att läraren ”bygger vidare på” det i undervisningen, kan alla få ”uppleva att de duger” (NUTEK, 1999, s. 63). Det är av vikt att föreläsandet ersätts av dialog och reflektion, men det krävs också ”gestaltade berättelser om andras handlande eller konkreta förevisningar” (a.a. s. 43).

Att lära sig av och tillsammans med andra är viktigt och möjliggörs om eleverna får arbeta i grupp. Det är dock inte alltid projekt- och grupparbete är liktydigt med att det sker en dialog och ett utbyte av idéer och kunskaper. Det är därför, enligt Johannisson, Madsén och Wallentin (2000), viktigt att läraren verkligen ser till att så blir fallet. Här förespråkas att läraren ger projekten ett innehåll som engagerar, annars utvecklas eleverna inte utan risken finns att de ”bara lever upp till andras krav” (a.a. s. 66). Vid enskilt arbete bör ramarna för en arbetsuppgift göras vida, eftersom det ger eleverna möjlighet att träna på självständigt och långsiktigt arbete, och om det är initiativförmåga som ska tränas måste eleverna få möjlighet att ta egna initiativ. Kontexten är också viktig för att eleverna ska känna att det är meningsfullt (Johannisson m.fl. 2000).

Något som också bidrar till att eleverna kan känna att det de gör är meningsfullt, är om skolan har nära kontakt med närsamhället. Det är enligt Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) viktigt att det skapas förutsättningar för ett gynnsamt ”intentionellt och förståelseinriktat lärande” (s. 79), vilket minskar risken för ett ytligt lärande. Ett gemensamt intresse för varandras organisationer gynnar både närsamhälle och skola och leder till en mer ”autentisk pedagogik” i skolan och elever kan ”säkert bidra till att lösa konkreta problem i företagen samtidigt som de utvecklar sin kompetens” (a.a. s. 105).

Det är också viktigt att inte endast läraren är den som bestämmer innehåll, läromedel och arbetssätt (Johannisson m.fl. 2000). Det bör heller inte alltid vara läraren som informerar, svarar på frågor och förklarar. Om så är fallet skapas inte ”den företagsamma eleven” (a.a. s. 85). Att ta ett steg tillbaka kan vara svårt för en lärare; det är svårt att ”finna sig oumbärlig” allt eftersom eleverna tar mer eget ansvar (a.a. s. 96). Lärarens ”traditionella bas för makt” undermineras och det är inte längre de som ensamma spelar huvudrollen i klassrummet (a.a. s. 96).

2.3.2.1 Den entreprenöriella modellen i studien

I förordet till boken *Så tänds eldsjälarna* (Peterson & Westlund, 2007) skriver Rönnevig att boken ”utvidgar synen på entreprenörskap från att vara en metod i företagsutveckling till att se entreprenörskap som ett verktyg till att utveckla skolan och det pedagogiska tänkandet” (s. 6). Peterson och Westlund (a.a.) skriver att de har fått idén till boken genom olika teorier och genom ”besök på en rad olika skolor, egen praktisk tillämpning och experimenterande och genom aktionsforskning” (s. 116). De motiverar metoden med att det ska ge ”*både elever och lärare en större stabilitet och valfrihet*” i den ökade globaliseringen där media är samhällets ”starkaste överhuvud och normsättare” (a.a. s. 13, författarnas kursivering). De hänvisar vidare till att många ungdomar idag är stressade, ängsliga, oroliga och har ångest, och att orsaken till det är de krav som ställs på unga idag, till exempel från lärare och föräldrar, men även de krav de unga ställer på sig själva. Något som vidare måste motverkas är den inlärda hjälplösheten som enligt författarna har ”sin grund i att individen inte ser sambandet mellan sitt eget agerande och konsekvenser i omvärlden” (a.a. s.17). Även något som författarna kallar *anti-strategier* bör motverkas. Dessa består av strategier ”för att ’ta sig genom skoldagen’” och samtidigt göra så lite som möjligt (a.a. s. 85). Författarna kallar detta ”elevernas dolda läroplan”, i vilken ”eleverna fostrar varandra” och bygger upp ”de sociala spelen” i skolan (a.a. s. 86).

Peterson och Westlund (2007) menar att elever som behöver mer stöd ska kunna få det genom att läraren inte är den som styr undervisningen helt och hållet; resurser frigörs genom att eleverna själva är mer aktiva. Författarna hävdar dock att det är bra om fler än en pedagog kan finnas tillgänglig i klassen. De för fram att i kritiken mot projektorienterat arbetssätt lyfts risken att elever som annars har svårigheter i skolan nu får det ännu svårare. Detta förklarar de med att "dessa elever aldrig fått en rimlig chans att lära sig det nya arbetssättet" (a.a. s.72). De menar också att "direkt avgörande för resultatet" är hur pedagogen "introducerar arbetsformerna" (a.a. s. 72).

Boken beskriver vidare olika *entreprenöriella kompetenser* såsom stark vilja och drivkraft, hög motivation, ansvarskänsla, förmåga att samarbeta, kreativitet, problemlösningsförmåga, förmåga att utveckla idéer, samt att kunna tänka abstrakt och konkret. Dessa kompetenser stimuleras genom arbete i A, B och C-projekt, där A-projekten fokuserar på att träna upp "personligt ledarskap och självkunskap", B-projekten tränar eleven i "förändringskompetens och lärande" och C-projekten tränar "ta-sig-församhet" (Peterson & Westlund, 2007, s. 31). De tre projektnivåerna innehåller i sin tur kompetenser, som åskådliggörs som pusselbitar, där de första pusselbitarna bland annat är självkänsla och självförtroende, ansvarstagande, tålamod och uthållighet. Ett urval av andra kompetenser, pusselbitar, som tränas är kommunikationskompetens, förmågan att reflektera, motivation, framtidstro och handlingskraft. Genom att arbeta såsom boken föreskriver ska eleverna uppnå "en ökad entreprenörsanda" (a.a. s. 116). Det är viktigt att de så kallade "entreprenöriella kompetenserna" tränas i "varje enskilt projekt" (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009, s. 13).

Även för pedagogen finns det pusselbitar, kompetenser, som bör tränas. Dessa är samlade under rubrikerna "pedagogisk plattform" och "din roll som pedagog" (Peterson & Westlund, 2007, s. 65). Den förstnämnda innehåller bland annat projekt- och ämnesövergripande arbetssätt, samverkan med samhället och självkunskap, och den sistnämnda bland annat coachning, omvärldsbevakning, och samverkan med övriga pedagoger. Arbetssättet ska helst inte vara "avgränsat till ett fåtal ... lektioner per vecka" utan det är tänkt att genomsyra hela utbildningen (a.a. s. 70). Ett avvaktande förhållningssätt, från pedagogens sida, är viktigt eftersom eleverna då hinner tänka själva. Det är bättre för lärandet att de får chansen att göra fel, än om pedagogen går in och talar om hur det ska vara (a.a.).

Westlund och Westlund skriver i förordet till *Formativ bedömning vid entreprenöriellt lärande. Så här gör du*. (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009) att det är viktigt att inte blanda ihop ett projektarbetssätt med entreprenöriellt lärande, men att det däremot underlättar om man arbetar ämnesövergripande. Det de då menar är att det projektarbetssätt som förekommer på skolor oftast inte är tillräckligt genomtänkt när det gäller struktur och handledning av elever. Entreprenöriellt lärande ger, enligt Westlund och Westlund, skolor "stora möjligheter att göra skolan intressant för fler elever" och det ger arbetslagen "ett tydligare sätt att arbeta tillsammans", dessutom ska entreprenöriellt lärande öka elevernas ämneskunskaper (a.a. s. 5).

För att eleverna ska kunna få snabb feedback och för att arbetslaget ska få en bild av elevgruppens behov, är det av vikt att de första projekten inte är för långa framhåller (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Två till tre dagar nämns som en lämplig projekttid i början. Det är meningen att de tidiga projekten ska "introducera eleverna till arbetsformen" (Josefsson Bostani & Bostani, 2009, s. 13). Författarna för fram att det finns många likheter mellan entreprenöriellt lärande och formativ bedömning och att det därför är naturligt att använda den

sistnämnda bedömningsmodellen. I båda fallen är det eleven som är ”den drivande kraften i sitt lärande”, och i båda fallen är det kunskapsprocesserna som är i fokus (a.a. s. 6).

2.3.2 Formativ bedömning

Vid formativ bedömning fokuseras kunskapsprocessen istället för det färdiga resultatet (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). De menar vidare att det är i processen som feedback ”kan utveckla lärandet och stimulera till ökat lärande”, att det kan ge eleven en ”beredskap för ett livslångt lärande” och kan rusta ”eleven för framtiden” om denne får vara delaktig i hela processen (a.a. s. 6). För att så ska ske krävs tid för ”individuell handledning” då målen för lärandet diskuteras (a.a. s. 7). Om detta ska kunna ske, fortsätter författarna, måste målen i kursplanen och betygskriterierna vara anpassade och konkretiserade så att eleven förstår dem, och är de dessutom införda i en bedömningsmatris är denna en god hjälp för eleven under processen. När detta är genomfört ska lärare och elev strukturera arbetet, och med hjälp av matrisen och respons under processen får han eller hon ”möjlighet och hjälp att reflektera över sitt eget lärande” (a.a. s. 7).

Formativ bedömning, markerar författarna, är inte en bedömning *av processen* utan en bedömning *under processen*; det är en bedömning som ska ge eleven feedback i direkt anslutning till det han eller hon gör. Formativ bedömning är heller inget som helt ersätter summativ bedömning, utan en sådan kan mycket väl finnas efter avslutat projekt (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009).

2.3.3 Entreprenöriellt lärande i tiden

Vi vill att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom utbildningssystemet och hoppas därför att de som är verksamma inom olika delar av utbildningsväsendet ska känna sig inspirerade att utveckla undervisningen inom detta område.

Så skriver Jan Björklund, Lars Lejonborg och Maud Olofsson i förordet till *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet* utgiven av Utbildningsdepartementet & Näringsdepartementet i maj 2009. De menar att det måste bli lika naturligt att starta eget företag som det är att arbeta som anställd, och att det som utmärker en entreprenör också är egenskaper som alla unga ”behöver utveckla för att klara sina studier och för att bli framgångsrika i vuxenlivet”.

Skriften ger en samlad bild av det regeringen fattat beslut om när det gäller redan utförda och kommande ”insatser som stödjer utvecklingen av entreprenörskap i skola och högskola”. Bland insatserna nämns en översyn av läroplanerna som ska göras där de ska förstärka det som står om att grundskolan ska ”stimulera eleverns nyfikenhet, självförtroende och förmåga att fatta beslut”. Vidare berättas att Skolverket har fått i uppdrag av regeringen att ”stödja och stimulera arbete inom entreprenörskapsområdet”, bland annat genom att ”främja samarbetet med arbetslivet, erbjuda kompetensutveckling, underlätta erfarenhetsutbyte och fördela utvecklingsmedel”. Skolverket ska också ”ta del av det arbete som bedrivits inom Nuteks entreprenörskapsprogram” och ”av internationella erfarenheter inom området.”

Anledningen till intresset för ”hur skolan bidrar till förnyelse i samhället i allmänhet, och startandet av nya företag i synnerhet, har sin grund i djupgående samhällsförändringar” menar Johannisson, Madsén och Wallentin (2000, s. 10). De hänvisar till globaliseringen av ekonomin och till hur våra förutsättningar att upprätthålla vårt välbefinnande påverkas av den tekniska utvecklingen. Sverige är ett litet land och har begränsade möjligheter att påverka ”villkoren för den internationella handeln”, vilket innebär att det krävs en ökad ”vakenhet och beredskap att ompröva och förnya det man redan gör” (a.a. s. 39). Detta medför att organisationerna be-

höver bli mer flexibla och att det finns ett ökat behov av ”handlingskraftiga individer i hela arbetslivet” (a.a. s. 10). De hänvisar bland annat till en OECD-rapport från 1989, *Towards an enterprising culture – A challenge for education and training*, där de problem det alltmer föränderliga samhället medför för skolan lyftes fram. Landström (2005) menar att både stora och små företag måste utvecklas, men att den ”entreprenöriella aktiviteten i Sverige” tycks vara ”relativt låg” (s. 12).

Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) berättar att insatser för att förändra utbildningssystemet pågår runt om i världen, vilket ska ligga ”i linje med OECD:s senare analyser och med andra framtidsstudier” (s. 12). Det som är gemensamt i studierna är att lärarna ska utmana elevernas tänkande och att eleverna måste uppleva att det är meningsfullt att gå i skolan (a.a.). Att skolans personal är kreativ kan komma att påverka ”företagens överlevnad” (a.a. s. 13). OECD:s utbildningsministrar har dragit upp ”riktlinjer för en gemensam policy” och de var då ”överens om att ämnesövergripande förmågor måste prioriteras” (a.a. s. 13). NUTEK – Näringslivs- och teknikutvecklingsverket – lade i juni 2000 fram ett ”förslag till ett nationellt handlingsprogram för ungt företagande och företagsamhet” (a.a. s. 13), och det är, enligt Johannisson, Madsén och Wallentin (a.a.), nu hög tid att den svenska skolan förändras från att ensidigt betona löntagarrollen till att stimulera kreativitet, initiativförmåga och självständigt tänkande, detta för att förbereda de unga för framtidens arbetsmarknad. Även flexibilitet, ansvars- och problemlösningsförmåga är något ungdomar behöver idag, vilket innebär att skolarbetet måste förändras (a.a.). Hargreaves (1998) nämner den ”globala konkurrensinställningen” som en anledning till kraven på att lärarna förändras (s. 19).

Mellan åren 2005 – 2007 planerade NUTEK att tillsammans med andra organisationer och myndigheter genomföra ”ett nationellt program för att främja entreprenörskap i främst grund- och gymnasieskolan samt högskolan”, detta för att få människor att förverkliga ”sina idéer” och starta företag (NUTEK, 2005, s. 3).

2.3.4 Vad vi vet om entreprenöriellt lärande i praktiken

För att ge en bild av hur entreprenöriellt lärande har implementerats och använts ute på skolorna presenteras här delar av resultatet från tre doktorsavhandlingar och fem uppsatser/ examensarbeten.

Leffler (2006) har studerat entreprenöriellt lärande på fyra skolor med elever år 4 – 6. Hon studerade hur det arbetades entreprenöriellt på skolorna och hur ”diskurserna kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan uppkommit” (a.a. s. 10). Resultatet visade att det hade varit svårt för skolorna att förändra undervisningen. Istället för att förnya fördes det gamla invanda sättet att undervisa in i den nya modellen, så någon egentlig förändring kom alltså inte till stånd. Det har också visat sig att eftersom entreprenörskapsbegreppet inte är entydigt kan entreprenörskap i skolan stå för olika saker på olika skolor. Leffler (2006) ger som exempel att om en skola haft mycket litet utbyte med närsamhället kan det vara att just utveckla *det* som på *den* skolan betecknas som entreprenörskap eller företagsamhet.

Vidare har Leffler (2006) funnit att entreprenörskap inte bara ”ligger i tiden”, utan att det också anses vara ”viktigt för att driva samhället framåt” (s. 220). Redan på 1980-talet fanns entreprenörskap på OECD:s agenda, där stark kritik framfördes mot ”undervisningens innehåll och form” (a.a. s. 220). Sedan slutet av 1990-talet har entreprenörskap börjat få fäste i de svenska skolorna initierat från näringslivet. Leffler (a.a.) nämner också att Johannisson och Madsén fått i uppdrag att ”ta fram förutsättningar för entreprenörskap och företagande i skolan” (Leffler, 2006, s. 220).

Mahieu (2006) beskriver och analyserar vad som legat bakom introducerandet av entreprenörskap i skolan. Han har sett hur utbildning alltmer kopplas till den ekonomiska politiken och arbetsmarknadens behov. Arbetsliv och utbildning kopplas ihop och skolan kommer närmare samhället, vilket är en av förklaringarna till att entreprenörskap och företagsamhet spridits på skolorna. Detta är enligt Mahieu (2006) styrt från olika nivåer, och han för fram att det är viktigt att man förstår hur en växelverkan mellan dessa – överstatlig, nationell och regional nivå – bidrar till förändringarna inom utbildningssystemet.

Svedberg (2007) beskriver vad entreprenörskap i gymnasieskolan kan innebära i praktiken, i undervisning och för elevers lärande. Hon kom fram till att det har skett förändringar i skolan avseende bland annat utbytet med närsamhället, kursutformning, skoldagsindelning, arbetsformer m.m. Vidare ser hon att det finns en ”potential för elever att utveckla strategier för att klara komplexa uppgifter, ta initiativ och ansvar, samt lära sig andra sätt att samarbeta och lära sig av andra” (a.a. s. 189, min översättning). Det arbete som sker i grupperna kan inte bara leda till lärande för den enskilde, menar Svedberg (a.a.) utan hela gruppens närmaste utvecklingszon kan bli tydlig när de gemensamma kunskaperna inte räcker till.

Jangsell och Nyh (2009) har undersökt hur elever på en gymnasieskola uppfattar entreprenöriellt lärande, och har kommit fram till att eleverna hellre arbetar på det här sättet eftersom de känner sig gladare och mer motiverade, samt känner att de får arbeta utifrån sina egna förutsättningar. Vidare har Säll (2008) undersökt vad entreprenöriellt lärande är, hur det genomförs på gymnasiet och vilka lärandeteorier arbetssättet grundar sig på. Det han kommit fram till är ”att entreprenöriellt lärande präglas av metalärande, ansvar, problembaserat lärande, samarbete och handledning” (a.a. s. 1). Han har vidare funnit att arbetet är processororienterat och lärarna är handledare åt eleverna samt att samarbete mellan eleverna präglar undervisningen. De lärandeteorier som arbetsformen har sitt ursprung i är, enligt Säll (a.a.), de konstruktivistiska och sociokulturella teorierna.

Anderson (2008) har valt att göra en jämförande studie mellan tre olika arbetssätt som kan förekomma på en gymnasieskola. De tre är traditionell undervisning, undervisning enligt Ung Företagsamhet, samt Entreprenöriellt lärande. Det han kommit fram till är att Ung Företagsamhet är ett mellanting mellan de båda andra. Ahlström och Rendahl (2007) har i sin tur gjort en fallstudie på en gymnasieskola där de, liksom Säll (2008), undersöker hur entreprenöriellt lärande kan se ut i praktiken och också vad lärare och elever tänker om detsamma. De kom fram till att elevernas studeranderoll är mer aktiv och mer baserad på samarbete ”än vid ett traditionellt lärande” (Ahlström & Rendahl, 2007, s. 4). Lärarna å sin sida ”går från att vara en kunskapsförmedlare till att bli en mentor för eleverna”, och de arbetar mer i ”samverkan med eleverna” (a.a. s. 4).

Slutligen har Holmberg och Wigerstad (2008), undersökt ”hur implementeringen av ... entreprenöriellt lärande, genomförs och mottas av ett arbetslag” (s. 3). De ville också veta hur skolledare och lärare uppfattar att arbetssättet ”påverkar elevernas motivation och möjlighet att nå målen i läroplanen” (Holmberg & Wigerstad, 2008, s. 3). De kom fram till att det kan vara problematiskt att förändra arbetssättet i en organisation där strukturen är etablerad. Vidare visade deras undersökning brister i samsynen och tolkningen av centrala begrepp. De intervjuade menade slutligen att förutsättningar finns för att elevernas motivation ska öka med det nya arbetssättet.

2.3.5 Kritik mot entreprenöriellt lärande

En tes Leffler (2006) för fram är att litteraturen kring entreprenöriellt lärande är dikotomisera-nde. I Nationalencyklopedin (1990) förklaras ordet ”dikotomi” som en ”variabel eller egen- skap som är delad i två varandra ömsesidigt uteslutande kategorier” (s. 585), som att man till exempel bara kan vara äldre *eller* yngre, man *eller* kvinna. Leffler (2006) menar i det här fal- let att det som framförs om entreprenöriellt lärande i litteraturen är *positivt*, och att då den traditionella undervisningen skulle vara *negativ*; entreprenöriellt lärande framskrivs som det rätta och riktiga sättet att undervisa, medan det som sker på skolorna idag i det ljuset uppfattas som motsatsen.

Svedberg (2007) nämner två olika sätt att närma sig entreprenöriellt lärande. Man kan snävt se det som intressant för ”en elit”, eller mer brett se det som ”en innovativ metod för dem som skolsystemet inte når fram till” och med det menar hon bland annat de elever som är ”studie- trötta och/eller hoppar av skolan” (a.a. s. 15). Författaren lyfter också fram att intentionerna från överstatlig och nationell nivå att påverka skolorna att förändra undervisningen har kunnat ske genom att bidrag till detta har delats ut. Svedberg (a.a.) menar att ”decentraliseringen har bidragit till att öppna upp för intervenerande intressenters argument och resurserbjudanden” (s. 171). När skolans ekonomi är knapp finns här en möjlighet att söka bidra till fortbildning, personal har utvecklat en ”ansökankompetens”, och hon beskriver detta som ”ett möte mel- lan top down-initiativ och bottom up-initiativ” (a.a. s. 171).

2.4 Elever i behov av särskilt stöd

Det är en stor grupp elever som någon gång under skoltiden behöver särskilt stöd och anled- ningarna till det är många. Här redovisas bara det som är relevant för denna studie. Under rubriken *Skolsvårigheter* lyfts skolans, hemmets, arvets och miljöns roll, samt hur svårighe- terna kan yttra sig, här förekommer underrubriker som *Den dolda läroplanen* och *En skola för alla*. Avsnittet avslutas sedan under rubriken *Specialpedagogiskt stöd* där olika åtgärder för att stödja elever förs fram.

2.4.1 Skolsvårigheter

Vi människor är olika i många avseenden och eftersom skolan är en institution som når alla med- borgare, så kommer problem och dilemman av olika slag oundvikligen att uppstå... Ingen kommer någonsin att skapa pedagogiska metoder som eliminerar de olika slags svårigheter elever har att anpassa sig till de aktiviteter som skolan erbjuder. (Hjörne & Säljö, 2008, s. 56)

Ovanstående kan låta pessimistiskt, men Hjörne & Säljö (a.a.) menar att det istället är viktigt att skolan försöker utveckla arbetsformerna så att *fler* känner att de utvecklas. Vidare lyfter de fram att skolan kan vara det stöd och den fasta punkt en elev har, när ”vuxna ibland sviker eller inte klarar av att leva upp till sin föräldraroll” (a.a. s. 56). De hänvisar här till att proble- men som kan visa sig i skolan inte alltid har uppstått där. Skolan har en viktig roll för de ele- ver ”vars hemförhållanden ... medför att de har sämre förutsättningar för studier än andra” (Egelund, Haug & Persson, 2003, s. 133). Det kan då vara olyckligt om eleverna får individu- aliserade uppgifter, eftersom det kanske är ”just dessa elever som behöver utmaningen i det kollektiva samtalet, som behöver se läraren som en auktoritet och som är mest betjänta av det sociala samspelet i gruppen” (a.a. s. 133).

Normell (2008) framhåller att ett aggressivt, destruktivt, kränkande eller överlägset agerande kan ha sitt ursprung i att eleven känner skam efter att ha misslyckats i skolan. Rädsla för att

”hamna i skamsituationer” kan leda till dåligt självförtroende, vilket påverkar inläringen (Normell, 2008, s. 47). Ett annat vanligt skolproblem är de elever som lätt ger upp. Det, menar Normell (a.a.), kan bero på att de är otrygga och har svårt att lita på andra. De söker därför inte hjälp hos vare sig kamrater eller lärare. Dessa elever kan också reagera med ilska (a.a.).

För att elever ska få det stöd de behöver kan en diagnos vara viktig, menar Andersson (2004). En idag vanligt förekommande diagnos är AD/HD. Några av de svårigheter elever med diagnosen kan ha är att de kan ha svårt att påbörja aktiviteter, de kan bli rastlösa, de kan söka spänning, de kan ha dåligt tålamod, de kan vara svåra att motivera, de kan ha svårt att koncentrera sig, de känner lätt att de misslyckas, och de kan vara impulsiva (Kadesjö, 2007; Iglum, 1999). Samtliga egenskaper kan göra skolgången svår.

2.4.1.1 Den dolda läroplanen

Skolans verksamhet präglas inte endast av lagar, förordningar och läroplaner. Forskning har funnit att skolan också präglas av krav och förväntningar, som inte finns formulerade i officiella dokument. Dessa krav och förväntningar, som ofta står i strid med den officiella läroplanens intentioner, har getts benämningen den dolda läroplanen (Gustafsson, 2009, s. 319).

Bland de krav som i tysthet ställs på eleverna i skolan nämner Gustafsson (a.a.) förmågan att vänta, att kunna kontrollera sina ”behov, impulser och önskningar”, att klara av att bli avbruten, distraherad, ”bedömd och värderad”, samt att lyda läraren (s. 326). Hjärne och Säljö (2008) nämner i detta sammanhang spelregler kring ”hur man uppträder, hur och när man talar, ställer frågor och svarar på dem, hur auktoritet utövas, [och] hur man disponerar sin tid” (s. 12). Vem man är som elev i lärarens ögon påverkas av elevens personlighet, attityder och beteende i större utsträckning än av prestationer. Denna kategorisering, menar Gustafsson (2009), har betydelse för hur elevens självförtroende utvecklas.

Det är just ”skolans regler, normer och förväntningar” som en del elever bryter mot (Ogden, 2001, s. 86), och svårigheter att agera som normen kräver, kan visa sig på många olika sätt (a.a.). Eleven kan vara högröstad, kan kräva ständig bekräftelse och uppmärksamhet eller sitta tyst och passiv (a.a.). Han eller hon kan ha svårt att tåla tillsägelser eller ha svårt med koncentrationen av någon eller annan orsak. Ogden (2001) menar att det är det utagerande barnet som är svårast ”att handskas med”, medan eleven som utan orsak är frånvarande delar av eller hela dagar är lättare att handskas med, men utgör ett nog så svårt problem (a.a. s. 84). Gemensamt för dessa elever är att de har svårt i samspelet med kamrater och lärare, vilket är olyckligt i de fall lärare känner sig ”provocerade eller osäkra” och på så vis får svårt att vara positiva i mötet med dem (a.a. s. 85). Detta är extra känsligt eftersom dessa elever kan ha svårt att ”acceptera de vuxnas makt” särskilt om den är auktoritär (a.a. s. 91). Iglum (1999) beskriver problemet som att det som ses som ett avvikande beteende beror på ”de ögon som betraktar” (s. 18). Att lärarens värdering av eleven påverkar dennes självbild och självförtroende poängteras också av Groth (2007).

Hjärne och Säljö (2008) menar att skolan är med och skapar avvikare eftersom man som elev förutsätts agera på ett visst sätt, och om du avviker från det får du ”en identitet som avvikare” (s. 70). Har du sedan den identiteten finns risken att den bekräftas, kanske inte bara i skolan, och då bemöts du på ett speciellt sätt. Svårigheter att leva upp till vad som förväntas av en kan, menar Hjärne och Säljö (2008) liksom Tideman och Rosenqvist (2005), leda till skolsvårigheter. De senare beskriver skolans problem med att möta alla barn, och att eleven som inte passar in i systemet riskerar ”att bli utstött” (a.a. s. 25). För en elev som inte lyckas så bra vid

skolstarten kan svårigheterna förstärkas, menar Andersson (2004). Risken är då stor att självförtroendet sänks, eleven kommer efter och problemen blir ännu större.

Lärare är ofta förebilder för eleverna och det finns en risk att de, genom hur de uttrycker sig, förmedlar "känslor, attityder och värderingar"; de "avslöjar sin inställning" (Boström & Wallenberg, 2001, s. 134). Foucault (2003) talar om hur lärare styrs av gällande normer och att de "låter kroppen, rörelserna, beteendet, uppförandet, färdigheterna och prestationerna" påverkas av dessa (s. 306). Det finns, menar Säljö (2005), vissa giltiga sätt "att uppfatta och förstå omvärlden", och dessa "ges en hög status" i skolan (a.a. s. 103). Detta är en maktaspekt av lärandet som sällan lyfts fram.

Enligt Boström och Wallenberg (2001) är det den "visuelle och den auditive eleven" som bäst kommer till sin rätt i den traditionella skolan (s. 15). De menar att de som istället lär sig på andra sätt, till exempel genom att röra på sig och göra saker med händerna, förfördelas. Dessa elever har ofta svårt att sitta stilla och bryter därför mot den dolda läroplanen, och om de inte får undervisning som passar dem finns det, menar Boström och Wallenberg (a.a.), risk att de "tappar självförtroendet" (s. 15).

Den dolda läroplanen är, enligt MacDowell (1990), det som gör det svårt för elever i riskzonen. Han skriver att "the invisible curriculum is made up of the values and the attitudes communicated to the students by the school environment in which they find themselves" (a. a. s. 24). Barn med en annan social eller kulturell bakgrund är en av riskgrupperna, menar Hundei-de (2003), just av anledningen att de kan ha svårt att "förstå den dolda koden" (s. 150). Det är, framhåller Lundgren och Persson (2003) "kompetensen att hantera riskfaktorer" som avgör ett barns utveckling (s. 19).

2.4.1.2 En skola för alla

I boken *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv* (Egelund m.fl. 2003) menar författarna att det svenska uttrycket *en skola för alla*, i Danmark motsvaras av *den rymliga skolan* och i Norge av ordet *inkludering*. De varnar för att oreflekterat använda sig av uttrycken eftersom de har olika betydelse i de nordiska länderna. Uttrycket *en skola för alla* innebär i Norge "en skola som tar emot alla elever", men ingenting sägs om hur sedan undervisningen för alla ser ut, vilket ordet *inkludering* däremot beskriver (a.a. s. 181). Författarna definierar ordet *inkludering* med att "eleven så bra som möjligt ska kunna förverkliga sig själv inom ramen för sina förväntningar, intressen och anlag" och att detta ska ske "inom ramen för en social gemenskap" där en viktig aspekt är deltagande "utifrån demokratiska premisser" (a.a. s. 182). "Inkluderande undervisning" är att se som ett "mål att sträva mot", menar Emanuelsson (2004, s. 116).

I följande citat använder inte Dewey (1997) begreppet *en skola för alla* men väl att skolan måste acceptera olikhet och mångfald:

Ett samhälle som grundar sig på tradition och sedvänjor utnyttjar individuella variationer bara till gränsen för vad konformiteten med det vedertagna tål: likformighet är det viktigaste idealet inom varje klass. Ett progressivt samhälle räknar individuella variationer som värdefulla eftersom det ser dem som redskap för sin egen utveckling. Därför måste ett demokratiskt samhälle i överensstämmelse med sina ideal tillåta intellektuell frihet och mångfaldens fria spelrum i utbildningen. (Dewey, 1997, s. 358)

Hjärne och Säljö (2008) menar att det är dit skolan måste utvecklas; till att kunna möta och hjälpa alla barn att ”finna sig till rätta i rollen som elev i en skola för alla” (s. 141). Författarna anar att även till exempel klass och etnicitet påverkar om man ”platsar” eller inte (Hjärne & Säljö, 2008, s. 142). Mångfalden måste bejakas menar Björk-Åkesson (2007), och för att det ska kunna ske ”krävs variationer i miljön i skolan och variation i bemötande och pedagogik” (s. 96). Variationen kan då ge alla möjlighet att utvecklas tillsammans med andra. Det som enligt Egelund, Haug och Persson (2003) är vår stora utmaning nu, är att ”skapa en skola med större acceptans för olikheter”. Skolan ska vidare ha en ”ökad förmåga och vilja att agera pedagogiskt i förhållande till en grupp elever som uppvisar stora inre olikheter” (s. 188). Det är, hävdar Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001), skolans svårigheter med att hantera elevers olika förutsättningar som definierar det behov som finns av differentierad undervisning.

Det är en paradox, menar Asmervik (2001), att skolan, som ska vara en ”demokratisk tillgång för alla”, kan göra ”barns problem manifesta” (a.a. s. 13). Han frågar sig vad det beror på och om vi bara ska acceptera det eller om vi kan göra något åt det. Egelund, Haug och Persson (2003) diskuterar diagnostisering av elever, och menar att det finns en stor risk att man stirrar sig blind på att en diagnos är liktydigt med att vissa åtgärder ska sättas in. De menar att det ligger en fara i att man då fokuserar ”mer mot individuella prestationer och mindre mot gemenskapen eller kollektivet” (a.a. s. 185), eftersom det kan leda till en exkluderande specialundervisning. Slutligen menar Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) att uppgiften ”för en skola för alla” är att se till att alla elever får känna att de får vara med; om de får samarbeta med andra kan de också få ett större utbyte av ”att vara i skolan” (s. 137).

2.4.2 Specialpedagogiskt stöd

I läroplanen (Lpo 94, 2006) står det att skolan ”har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (s. 4). Detta stöd ska utgå från elevernas ”bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” och det ska tas hänsyn till ”elevernas olika förutsättningar och behov” (s. 4). I *Salamancadeklarationen* (Svenska Unescorådet, 2006) framhålls att elever i behov av särskilt stöd bör undervisas enligt ”den sunda pedagogikens välbeprövade principer”, att denna ”utgår från att alla skillnader människor emellan är normala” och därför måste inläringen ”anpassas till barnens behov” (s. 15). En sådan undervisning kommer alla elever tillgodo. Vidare hävdas att alla elever ”närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans” (a.a. s. 17). Dysthe (2003) menar att den viktigaste utmaningen för skolan idag är att ”finna samband mellan individen och gruppen och mellan individualiserande och samarbetsinriktade former för lärande” (a.a. s. 5). Det är, enligt författaren, kommunikation av olika slag som binder samman gruppens och individens erfarenheter.

Ahlberg (2001) ser att det är skolans organisation och styrning, kommunikation och samarbete, elevernas erfarenheter och förutsättningar, lärarnas kompetens och beredskap för att stödja elever, samt utvärdering och uppföljning, som är avgörande för om skolan har förutsättningar att stödja elever i svårigheter. Hon menar att mycket av lärarens arbete går ut på att ”utforma undervisningen så att eleverna uppfattar mening och sammanhang och får tillfälle att utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet” (a.a. s. 10), och att allt lärande sker i samspel. Vidare argumenterar Ahlberg (a.a.) för att ett helhetsperspektiv är a och o och att ett sätt att ge alla elever möjlighet att ”lära sig efter sina förutsättningar” är att arbeta tematiskt och ha ett ”problematiserande förhållningssätt” (a.a. s. 143)

Att ha en helhetssyn är mycket viktigt när man ska kartlägga en elevs svårigheter (Ahlberg, 2001; Fischbein, 2007; Hjørne & Säljö, 2005; Groth, 2007), och bemötandet av eleven betyder mycket för om eleven ska lyckas (Hjørne & Säljö, 2008; Hundeide, 2003; Vernersson, 2002; Kadesjö, 2007). Man måste som pedagog hitta elevernas styrkor och hjälpa dem att se och arbeta med sina svagheter, menar Boström och Wallenberg (2001). Det är också viktigt att tro på elevernas förmåga och visa på möjligheter istället för hinder. Elever får inte känna sig misslyckade bara för att de gör ett misstag, menar författarna vidare. Läraren bör, enligt Dysthe (2003) försöka hitta elevens förmågor och därefter rikta in sin undervisning på "zonen för möjlig utveckling" (s. 145). Om eleven får uppmuntran och positiv feedback ökar hans eller hennes motivation för uppgiften och chansen för utveckling ökar oavsett förmåga (a.a.). Just motivation, självförtroende och självkänsla, menar Vernersson (2002), är "grunden för allt lärande", och en rädsla för att misslyckas kan leda till att eleven inte ens vågar försöka (s. 27).

Andersson (2004) ser att de elever som "har en mer praktisk läggning" inte får möjlighet att "utveckla en positiv självkänsla" (s. 65) vid traditionell undervisning. För elever med koncentrationssvårigheter är det dessutom lättare att vara uppmärksam och engagerad om de får arbeta med något praktiskt (Kadesjö, 2007). Med en varierad pedagogik kan man nå fler elever och ge dem möjlighet att utveckla både starka och svaga sidor (Boström & Wallenberg, 2001). Hittar man det sätt som eleverna bäst lär sig på har man "en av nycklarna till en förbättrad undervisning i skolan" (a.a. s. 20). Detta är en utmaning för skolan, menar författarna, eftersom det är tidskrävande och kan innebära att pedagogerna behöver förändra sig. Just att kartlägga hur barn tänker och hur de lär sig bäst framför Fischbein (2007) som grunden när man ska anpassa pedagogiken till varje elev. Hon menar att de elever som får specialpedagogiskt stöd skulle "vinna på möjligheten att använda andra sinnen i sitt lärande" (a.a. s. 29). Vidare poängterar Fischbein (a.a.) att det är viktigt med arbete i grupp för att öka alla elevers förståelse för olikheter, vilket i sin tur kan motverka den utslagning som den ökade konkurrensen i klasserna medför.

Det är inte bara uppgifterna och arbetssättet som behöver anpassas för att passa alla. Björck-Åkesson (2007) menar att man även måste tänka på lärmiljön. Viktigt är också att man arbetar förebyggande; att man arbetar för att motverka att behovet av stöd uppkommer. Även Alexandersson (2009) lyfter fram betydelsen av miljön och menar att det behövs "en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö" för att eleverna ska utvecklas bra i samverkan med andra; inkluderade (s. 113). Det är också av vikt att undervisningen knyter an till elevernas egna erfarenheter. Om undervisningen utgår från eleven kan denna på ett bättre sätt känna ett sammanhang i undervisningen och i och med det en större meningsfullhet (Forsmark, 2009). Ahlberg (2001) instämmer och menar att man genom att variera undervisningen har möjlighet att "knyta an till varje elevs erfarenhet och förståelse" (s. 145). Detta skulle utmana eleven mer än om han eller hon fått arbeta med enklare uppgifter eller sådant han eller hon redan kan. MacDowell (1990) menar att det dessutom är viktigt att tänka på att man inte har negativa attityder till, och för låga förväntningar på elever.

Alexandersson (2009) nämner det av Bruner "myntade begreppet *scaffolding*" vilket innebär att läraren ska ge eleverna det stöd de behöver så länge de behöver det (s. 113). När eleven behärskar färdigheten kan stödet successivt minskas. Detta stöd benämner Säljö (2005) "*kommunikativa stöttor*" (s. 123) och menar att dessa lika gärna kan vara instruktioner i skrift, stödet behöver med andra ord inte bestå av att det är en person som är hjälparen. Stödet behöver heller inte vara stort, utan det kan räcka med att någon klargör en fråga eller delar in ett problem i "mindre och välbekanta delar" (a.a. s. 120). Kadesjö (2007) framhåller också att det

är viktigt med struktur, och att eleverna som har svårt att koncentrera sig får uppgifter som är ”avgränsade, överblickbara och möjliga att ge feedback på” (s. 221). Här, menar författaren, kan uppgifternas svårighetsgrad sedan successivt ökas. Det är också viktigt, menar Ogden (2001), att eleverna får delta i utformning och upplägg av arbetet när de är äldre. Strukturen kan då bestå i att de får veta vad som ska läras in och att läraren försöker begränsa de faktorer som kan vara distraherande (a.a.).

Lärare som undervisar elever som har svårt i skolan har en avgörande roll för hur eleverna ska lyckas. Det är viktigt att de ”finns tillgängliga, behandlar eleverna på ett positivt och konsekvent sätt och ger konkret hjälp i skolarbetet”, menar Ogden (2001, s. 115). Vidare måste lärarna kunna klara av konflikter och motgångar. Iglum (1999) hävdar även vikten av att läraren är trygg, äkta, tydlig och har humor. Att relationen mellan lärare och elev och mellan elever är viktiga för hur skolgången blir menar Lundgren och Persson (2003). De lyfter också fram att det är viktigt att beakta balansen mellan ”de krav som ställs i skolan och barnens möjligheter till inflytande och kontroll över sin situation”(a.a. s. 19).

Andersson (2004) och Kadesjö (2007) nämner två skäl till exkludering av elever: att rädda eleven genom att ge honom eller henne stöd i en lugn miljö, eller att rädda klassen genom att ta bort ett störningsmoment. Över huvud taget beror det på läraren om eleven ska inkluderas, menar Groth (2007). Också Emanuelsson (2004) framhåller lärarens ansvar, och menar att undervisningen måste vara väl planerad för att kunna ”möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen” (s. 112). Han lyfter också fram att det är nödvändigt att samverkan sker i arbetslagen för framgång ska nås; problemen är gemensamma. Även om inkludering är att föredra, hävdar Groth (2007) att ett avskiljande från klassen kan vara positivt om det har ”en positiv förknippning” för eleven (a.a. s. 161). Kadesjö (2007) i sin tur, framhåller att elever med koncentrationssvårigheter ofta lär sig mer ”under ett kort pass ensam med specialläraren” än han eller hon lär sig på en hel dag i klassen (s. 190). Detta förklarar författaren med att det i den lilla gruppen inte finns så mycket som stör. När det gäller många av eleverna som har *stora* svårigheter med koncentrationen hävdar Kadesjö (a.a.) att de har ett ”behov av regelbundet återkommande tillfällen med enskild eller personlig undervisning” (s. 212). Dock gäller för de flesta ”barn med diagnoser” att de ska delta i den ordinarie undervisningen, men att ett stort behov ”av speciellt utformade studiegångar” kommer att finnas (a.a. s. 215).

2.5 Litteratursammanfattning

Vid *skolutveckling* är det av vikt att initiativet till förändringen kommer från dem det berör, det vill säga pedagogerna. Om man ser ett problem som behöver åtgärdas och startar ett förbättringsarbete utifrån problemet, är chansen större att arbetet lyckas än om initieringen kommer från skolledning eller kommun. Det är med andra ord viktigt att pedagogerna ser en vinst med förändringen. Vidare behövs tid under initieringsfasen för att de nya idéerna ska ha hinna förankras bland personalen. Tid behövs för till exempel diskussioner, vilka kan leda till att det invanda tankemönstret ändras; att de har tid att koppla det nya till sin egen verksamhet och kunskapssyn, innan själva förändringsarbetet startar. Om man bara köper färdiga koncept utan att göra om det till sitt eget finns det risk att det nya inte innebär en förändring på djupet.

När så implementeringsfasen tar vid är det viktigt att tid finns till diskussioner för att utbyta erfarenheter. Diskussionerna kan med fördel ske med lärare ur andra arbetslag än det egna, så kallade tvärgrupper. Det är vanligt att det under implementeringen känns som om det blir

sämre och då är det viktigt att ha tålamod, fokusera på målet och stötta varandra. En god hjälp här är att ständigt utvärdera och att reflektera kring utvärderingarna så att man kan dra lärdom av dessa. Dokumentation lyfts också som viktig.

Blossing (2006; 2008) för fram en modell för att beskriva kulturen på en skola. Här är det den samarbetande eller professionella skolan som har störst chanser att lyckas nå till den så kallade institutionaliseringen, det vill säga när det nya inte känns nytt längre. Bland det som är utmärkande för den samarbetande eller professionella skolan är att förbättringsbefrämjande roller finns. Dessa är visionär, uppfinnare, tidiga tillämpare, pådrivare, målhävdare, kvarhållare och granskare.

Entreprenöriellt lärande innebär en förändring av undervisningen som i korthet syftar till att stärka elevernas tro på sig själva och sin förmåga. Vidare ska elevernas eget ansvarstagande öka och de ska bli företagsamma. För att nå dit behöver undervisningen förändras. Eleverna behöver få vara delaktiga i planeringen och det är viktigt att de arbetar mot mål på egen hand, samt att utvärdering under och efter arbetet ska hjälpa dem att utveckla sitt arbetssätt och lärande. Undervisningen bör vara mer varierad för att även elevernas högra hjärnhalva ska få möjlighet att utvecklas; kreativiteten bör tränas. Det är också av vikt att det i undervisningen sker ett utbyte med närsamhället för att på så sätt göra skolgången mer verklig; ge eleverna ett större sammanhang.

Under elevernas fria arbete ska stöd ges utifrån elevernas behov. Det lyfts att pedagogens sätt att introducera arbetssättet är avgörande för hur det sedan kommer att gå, samt att alla kan lära sig att arbeta entreprenöriellt. Den inlärd hjälplösheten måste motverkas liksom elevernas *antistrategier*, som handlar om att ta sig genom dagen med minsta möjliga ansträngning.

I litteratur kring entreprenöriellt lärande lyfts de internationella ekonomiska marknadskrafter som ligger bakom behovet av mer initiativrika arbetstagare och/eller personer som är villiga att starta egna företag. Entreprenöriella egenskaper är, enligt vår nuvarande regering, något som alla behöver för att bli framgångsrika. Vidare lyfts att det är viktigt att dagens ungdomar inte utbildas för att komma ut i gårdagens arbetsliv. Projekt i skolorna för att introducera entreprenöriellt lärande får ekonomiskt stöd från både överstatlig och nationell nivå.

I svenska studier som har gjorts under de senaste åren förs bland annat fram att det är svårt att förändra en så etablerad organisation som skolan är. Det finns här en risk att det nya bara blir en mindre förändring av det som redan sker på skolan. Fördelar med entreprenöriellt lärande har märkts och då bland annat att eleverna känner sig mer motiverade, de upplever ett större sammanhang, och de känner att de får utgå från sin egen erfarenhet. Eleverna får, vidare, vara mer aktiva och de samarbetar mer. Avslutningsvis förs det fram att den litteratur som finns kring entreprenöriellt lärande får traditionell undervisning att framstå som negativ i jämförelse med den positiva modell som lyfts fram; litteraturen är dikotomiserande.

Orsakerna till att *elever behöver särskilt stöd* i skolan är många. I de fall där de vuxna i hemmet inte orkar eller kan ge barnet stöd kan skolan vara en fast punkt och trygghet. Å andra sidan kan skolan vara orsak till, eller förstärka elevens problem. Detta kan vara fallet om eleven har svårt att leva upp till de normer som råder i skolan, till exempel genom att inte kunna sitta stilla, vänta på sin tur eller vara tyst. Oavsett vad som ligger bakom problemen som till exempel svårigheter att påbörja en aktivitet, att koncentrera sig på en uppgift, att tåla tillsägelser, att hålla motivationen uppe eller att samarbeta med andra, är det av vikt att även uppmärksamma hur detta påverkas av den traditionella skolmiljön. Den dolda läroplanen före-

skriver att du som elev ska kunna kontrollera dina impulser, klara av att bli avbruten och distraherad, lyda läraren och uppträda på ett visst sätt. Om du bryter mot de oskrivna reglerna kan du bli bedömd som en avvikare. Detta kan i sin tur leda till en försämrad självbild och självkänsla. Särskilt svårt att förstå den dolda läroplanen kan det vara för elever med en annan social eller kulturell bakgrund.

I en skola för alla är det viktigt att acceptera olikheter och mångfald, och att alla får förutsättningar att lyckas. Traditionellt sett är det lättare i skolan för elever som bäst lär sig genom att se och höra. De elever som behöver röra på sig och göra saker med händerna bryter lätt mot den dolda läroplanen och behöver en annan sorts pedagogik än den gängse. Variation är av vikt för att kunna möta alla och ge alla en chans att lära sig på sitt bästa sätt.

Förutom att ha en helhetssyn och att variera undervisningssättet är det viktigt att undervisningen anpassas till de enskilda eleverna. Det är av vikt att utgå från elevernas erfarenheter och ge dem stöd så länge de behöver det, för att sedan successivt minska stödet, så kallad *scaffolding*. Stödet kan vara struktur, att få tydliga ramar och hjälp att se målet. Det är vidare viktigt att eleverna ser ett sammanhang och en mening med det de gör vilket kan nås genom att arbeta tematiskt. Ett sådant arbetssätt kan ge eleverna möjlighet att i samspel med andra utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet. Pedagogen behöver vara trygg och äkta samt fokusera på elevernas styrkor och förstärka dessa. Det är här viktigt att se möjligheter istället för hinder. Inkludering kan vara ett mål att sträva mot, men exkludering kan i vissa fall upplevas som positiv.

3 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, belysa ett skolutvecklingsarbete mot entreprenöriellt lärande. Mina frågeställningar är:

- Hur är entreprenöriellt lärande initierat och implementerat?
- Vad kännetecknar entreprenöriellt lärande och hur uppfattar speciallärare, pedagoger och elever det förändrade arbetssättet?
- Finns det något som tyder på att arbetssättet leder mot en skola för alla?

4 Metod

Det valda angreppssättet är etnografiskt. Valet baseras på att jag härigenom kan komma nära den praktiska verksamheten och kan använda flera olika insamlingsmetoder. De metoder som valts till studien är deltagande observation, en fokusgruppsintervju och en gruppintervju. En etnografisk studie brukar pågå under lång tid, men eftersom jag har erfarenhet av skolans värld samt känner skolan i studien sedan min praktikperiod, finns viss förförståelse för området. Studieobjektet är med andra ord inte ”ett främmande lokalsamhälle” (Alvesson & Sköldb- berg, 2008, s. 177). Det är dock av vikt att hela tiden vara medveten om att förförståelsen kan påverka tolkningen av empirin. Att vara känd sedan tidigare är positivt i bemärkelsen att det är lättare att smälta in i miljön (Hammersley & Atkinson, 2007), men det kan samtidigt vara negativt då det kan vara svårt att hålla distans i mötet med pedagoger. Här måste jag hela tiden vara medveten så att empiriproduktionen inte påverkas; det blir extra viktigt med ett kritiskt förhållningssätt och att jag sätter mig själv ”inom parentes” (Kullberg, 2004, s. 94).

Den kvalitativa fallstudiens metodik kommer att användas eftersom fokus ”ligger på process snarare än på resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än på att bevisa” (Merriam, 1994, s. 9). Vidare är en kvalitativ fallstudie ”en väl avpassad metod för att förstå och tolka observationer av pedagogiska skeenden och företeelser” (a.a. s. 17), vilket ligger i linje med studiens syfte. En etnografisk fallundersökning handlar, enligt Merriam ”om en sociokulturell analys av den enhet som studeras”. Vidare är det som skiljer den här typen av undersökningar från annan kvalitativ forskning inriktningen ”på den kulturella kontexten” (a.a., s. 37). Detta stöder valet då det bland annat är hur arbetssättet förändrats som studeras.

4.1 Etnografisk forskningsansats

Den etnografiska forskningsansatsen är relativt ung och användes initialt av antropologer från mitten av 1800-talet (Kullberg, 2004; Hammersley & Atkinson, 2007). Det är en ”specifik kultur” som undersöks och i studien intar forskaren ”undersökningens personernas perspektiv och försöker att se världen genom deras ögon” (Kullberg, 2004, s. 43). Data produceras och samlas in under en lång tid och analyseras hela tiden parallellt med att litteratur läses. Forskaren kontrasterar och reflekterar det upplevda med det lästa. En avslutande analys görs och rapporteringen ”sker genom en text som är berättande (narrativ), beskrivande, analyserande och tolkande” (a.a. s. 43). Här är det vanligt att metaforer används. Forskaren kan i sin studie antingen följa ”upptäckens väg” (induktiv forskning) och då skapa teorier, eller också kan han eller hon följa ”bevisets väg” (deduktiv forskning) vilket innebär att från början uttalade hypoteser prövas under studien (Kullberg, 2004, s. 53). Inom den etnografiska forskningen är det vanligt att använda många olika metoder för insamling och producerande av empiri vilket kan leda till att ”resultatets giltighets- och trovärdighetskrav” kan säkerställas genom så kallad ”metodtriangulering” (Kullberg, 2004, s. 75). Kullberg (2004) och Hammersley och Atkinson (2007) poängterar att de inledande frågeställningarna kommer att kunna förändras under den etnografiska studiens gång utifrån det forskaren upptäcker ute i fältet.

I en etnografisk studie studeras människan i sin naturliga omgivning, samt processer som leder till förändring (Kullberg, 2004), och att studera den förändring som nu sker på skolan kan kanske ge pedagogerna stöd i den fortsatta implementeringen av det nya arbetssättet. Det är, slutligen, av vikt att under studiens gång reflektera över vilken påverkan man som forskare har på det som sker (Alvesson & Sköldb- berg, 2008).

4.2 Insamlingsmetoder

Empirin insamlas och produceras på flera olika sätt. Dels genom en fokusgruppsintervju med skolans tre speciallärare, vilka blir nyckelinformanter då de alla ingår i varsitt arbetslag och har överblick över arbetet i arbetslaget samt undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. De diskuterar kring ett par frågeställningar (bilaga 4). Att göra intervjun i grupp har inte bara fördelen att det är tidsbesparande, en nog så viktig vinst är att de tre speciallärarna får ta del av varandras åsikter och idéer kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Detta kan innebära att de lär av varandra (Kvale, 1997; Säljö, 2005). Jag kan också genom intervjun få en ”koncentrerad insikt om hur gruppmedlemmarna tänker kring ett visst ämne” (Wibeck, 2000, s. 58). Fokusgruppsintervjun spelas in på band. Fördelen med det är att jag då kan vara koncentrerad på samspelet mellan de tre deltagarna. Jag kan då också lättare se till att talutrymmet delas på ett bra sätt så att ingen av deltagarna tar över, vilket kan vara en fara vid fokusgruppsintervjuer (a.a.).

Den första tanken var inte att göra en fokusgruppsintervju utan att under hösten regelbundet träffa nämnda grupp i något som mer skulle likna aktionsforskning. Här skulle jag fungera som en handledare som med den utanförståendes ögon skulle kunna aktualisera frågor kring deras arbete och lyfta fram deras kompetenser (Gjems, 1997). Aktionsforskning uteslöts dock på grund av den begränsade tiden för undersökningen.

En annan metod som kunnat väljas istället för gruppintervjun är den strukturerade eller halvstrukturerade intervjun; med helt färdiga frågor av enkättyp, eller frågor med öppna svar där följdfrågor fanns till hands. De tre speciallärarna skulle också ha kunnat intervjuas var för sig vilket gett möjligheten att jämföra svaren. Att den metoden inte valts handlar främst om att fokusgruppsintervjun leder in deltagarna i en diskussion kring de olika sätt det finns att ge elever stöd i skolan vilket inte skett genom separata intervjuer. Syftet är heller inte att jämföra svaren på intervjuer, utan snarare att följa processen i den förändrade undervisningen. I en diskussion med andra kan de deltagande sätta ord på och få syn på sina egna tankar, samt spegla dem med andra (Wibeck, 2000). Slutligen hade det kunnat göras en kvantitativ analys av en strukturerad enkät, men av samma anledning som ovan hade det blivit svårare att ringa in informanternas tankar kring utvecklingsprocessen.

Den strukturerade enkäten var mitt första val när det gäller skolans övriga personal. Här var tanken att det skulle gå fort att få mycket information, som sedan hade kunnat sammanställas och ge en samlad bild av hur samtliga pedagoger tänkte kring utvecklingsarbetet. Detta skulle ge mig möjlighet att ”finna mönster eller lagbundenheter som antas gälla generellt” (Stukat, 2005, s 31). Mitt val föll dock på att låta pedagogerna gemensamt, under diskussion, formulera svar på några frågor (bilaga 5). Dessa frågor besvaras sedan av en talesperson från varje arbetslag, vilket sker vid en gruppintervju som spelas in på band. Det är, menar Hammersley och Atkinson (2007), svårt att intervju alla i en stor organisation, varför man som forskare får välja representativa personer. För att alla ska få samma information, och för att säkerställa att frågorna uppfattas så som avses, genomförs ett möte i arbetslagen. Pedagogerna får vid det tillfället även informationen skriftligt (bilaga 2). Fördelen med att först låta pedagogerna prata ihop sig och sedan intervju representanterna är att det, liksom i fallet med speciallärarna, kan leda till lärande inom gruppen (Wibeck, 2000). Genom att gå tillväga som beskrivet ovan kan pedagogerna, bättre än genom att besvara enkätfrågor, hålla tankarna på processen levande.

För att kunna få en uppfattning om samspelet mellan pedagogerna när de diskuterar frågorna i arbetslagen fanns tanken att delta och göra en inspelning av diskussionen. Detta visade sig

dock inte vara möjligt. Skolledaren hänvisade till att det skulle ta för mycket tid för pedagogerna, varför mitt val blev ovan nämnda intervju. Det jag nu går miste om är interaktionen mellan pedagogerna och det kan på så vis vara någon eller några pedagoger dominerar i samtalet (Wibeck, 2000). Jag får heller ingen uppfattning om huruvida alla deltar vid diskussionen eller hur valet av representant sker.

För att få en inblick i hur det nya arbetssättet fungerar i praktiken – komma närmare verkligheten – kommer slutligen undervisningen i en 9:a följas under en vecka med ”vanlig” undervisning och under en projektvecka. Min roll blir som deltagande observatör; observationsrollen kommer att tonas ner och försök göras att ”gå in i ett så nära samspel som möjligt” (Fangen, 2005, s. 30). Vad som ska observeras kommer från början vara styrt av frågeställningarna i studien, men något kodningsschema kommer inte att användas eftersom frågan om var fokus ska ligga kommer att påverkas av det observerade och det kan komma att ändras under observationens gång (Merriam, 1994). ”Fieldnotes are always selective: it is not possible to capture everything”, skriver Hammersley och Atkinson (2007); vad som antecknas styrs av “one’s general sense of what is relevant to the ... problems” (s. 142).

Under observationsveckorna kommer informella samtal/intervjuer att utföras med både pedagoger och elever, när och om tillfälle ges i anslutning till arbetspass och på raster. Här kan kompletterande information fås (Alvesson & Sköldberg, 2008). Hammersley och Atkinson (2007) talar om att det finns speciella platser där sannolikheten är större att man som forskare ska kunna få information informellt; dessa är ”often rewarding locations for the ethnographer to visit” (s. 99). Dessa platser kan det vara av vikt att finna. Slutligen insamlas relevanta dokument rörande planeringar, målbeskrivningar och utvärderingar. Dessa kan användas för information, samt för att ”verifiera resultat” (Merriam, 1994, s. 119).

4.3 Urval

Valet av skola var givet eftersom en förutsättning var en skolutveckling mot entreprenöriellt lärande, och att en sådan just startat vid den valda skolan (vilken presenteras i kapitel 6.1). En annan skola i samma situation hade kunnat väljas, men det hade då tagit längre tid att lära känna miljön. Att valet föll på att samla empiri från skolans tre speciallärare sågs som centralt eftersom de har en helhetlig bild av både elever och pedagoger i respektive arbetslag. Pedagogerna som får reflektera över och sammanfatta hur förändringen ser ut utifrån sitt eget perspektiv och hur elevernas situation förändrats, ger empiri som mer direkt knyter an till frågeställningarna i studien. Att slutligen vara med i verksamheten två veckor möjliggör att efteråt göra en jämförelse mellan det jag ser och det som sagts under intervjuerna (Stukát, 2005). Att observationen sker i en 9:a, och inte bland yngre elever, beror på att 9:orna har varit med innan förändringen, samt att de genom sin ålder och erfarenhet troligen, bättre än yngre elever, kan reflektera kring de förändringar som skett.

4.4 Genomförande

Nedan beskrivs i korthet genomförandet. Avsnittet är indelat under rubrikerna *Fokusgruppsintervju*, *Gruppintervju*, *Deltagande observation* och *Informella intervjuer*.

4.4.1 Fokusgruppsintervju

Intervjun inleddes med att frågeställningarna (bilaga 4) delades ut och den inledande texten lästes högt. På frågan om informanterna ville läsa intervjuutskriften för godkännande sa alla att det inte var nödvändigt, men att de kunde göra det om det var till hjälp. Vidare informerades det om att de i utskriften skulle kallas A, B och C, men att så inte blir fallet i uppsatsen.

Frågeställningarna lästes upp och följdes av en fråga om något var oklart. När det inte var så förklarades intervjuens struktur; att de startas och sedan till största delen få prata på medan min roll skulle vara att lyssna, kanske ställa någon förtydligande fråga och att hålla ordning på tiden så att intervjun inte drog ut på tiden.

Intervjun ägde rum i ett grupprum på skolan och omfattade knappt en timme. Ett avbrott skedde när en av speciallärarna fick ett samtal. Densamma var sedan tvungen att lämna intervjun och återkom först mot slutet. Intervjun spelades in på en Mp3-spelare.

4.4.2 Gruppintervju

En representant från vardera arbetslag deltog i en gruppintervju. I förväg hade alla fått besvara frågorna (bilaga 5) på egen hand och diskutera dem i respektive arbetslag. Intervjun ägde rum på skolan i ett mindre konferensrum i anslutning till två av arbetslagens arbetsrum, med plats för åtta personer runt ett ovalt bord. Rummet bokades i förväg.

Intervjun inleddes med frågan om de tre representanterna läst igenom informationen i anslutning till frågorna vilket de gjort. Därefter gjordes ett uppehåll vid den sista meningen i beskrivningen varvid informanterna blev informerade om en överenskommelse om att de kommer att få ta del av studiens resultat någon gång i februari, samt att skolan får ett exemplar av den färdiga uppsatsen. Intervjun, som omfattade en timme, spelades in på en Mp3-spelare.

Även här blev det ett kortare avbrott då en annan pedagog tittade in för att se om rummet var ledigt för ett samtal.

4.4.3 Deltagande observation

Den deltagande observationen genomfördes under elva skoldagar; de första fem under så kallad traditionell undervisning och de följande sex under ett projektarbete. Under framför allt raster nedtecknades fortlöpande intryck i en liten anteckningsbok. Dessa renskrevs sedan efter skoldagens slut och låg till grund för den fortsatta observationen. Den sista dagen av observationen bestod av utvärdering. Då gavs även möjlighet för mig att tacka och ta adjö.

4.4.4 Informella intervjuer

Empirin från de informella intervjuerna insamlades i första hand under raster, men vid några tillfällen även under lektionstid – då initierat av elever.

4.5 Bearbetning

Direkt efter intervjuerna transkriberades empirin. Transkriberingen utfördes noggrant då det var viktigt att inte bara få med det sagda utan även ha möjlighet att reflektera över det som inte sagts i ord utifrån tonfall, pauser osv. (Wibeck, 2000; Merriam, 1994).

Under veckan i verksamheten fördes fältanteckningar med jämna mellanrum i ett litet block. Detta gjordes i huvudsak under raster för att det inte skulle störa verksamheten (Merriam, 1994). Anteckningarna renskrevs efter skoldagens slut (a.a.). En viss analys skedde redan i detta skede, bland annat i form av frågor. Under veckorna i verksamheten fördes även loggbok/dagbok, där reflektioner och tolkningar kring dagens erfarenheter helt förutsättningslöst samlades för att sedan användas som komplement till observationsanteckningarna (a.a.).

Därefter vidtogs en analys och kategorisering, där jag försökte ”finna mönster, göra jämförelser och kontrastera olika data mot varandra” (Wibeck, 2000, s. 97). Jag letade ”regelbundenheter och företeelser som återkommer i informationen” (Merriam, 1994, s. 145). Genom analyserna försökte jag ”upptäcka innebörder” och ”utveckla förståelse” (a.a. s. 130). Att använda olika insamlingsmetoder öppnade för en möjlighet till triangulering, vilket kunde hjälpa att säkrare ”bestämma ett visst fenomen” (Alvesson & Sköldberg, 2007, s. 179), eller som Merriam (1994) uttrycker det kunde jag ”utnyttja alla fördelar med metoderna och ändå ha kontroll över deras nackdelar” (s. 85).

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten, tillförlitligheten, i studien är ett mått på hur väl de använda metoderna har lyckats visa det som var syftet med studien (Kullberg, 2004; Stukát, 2005). I kvalitativa studier omfattar begreppet även förberedelser och efterarbete (Kullberg, 2004). Under lång tid innan datainsamlingen förbereddes studien genom inläsning av litteratur inom området. Då syfte och frågeställningar ännu ej var helt uttalade blev litteraturläsningen omfattande och inte enbart riktad mot det som sedermera blev mitt syfte. Under datainsamlingsperioden var jag inledningsvis mycket noggrann med att informera personal och elever på skolan om syftet med studien, och svarade på frågor kring det under all tid ute i verksamheten.

Vid fokusgruppsintervjun fanns två frågeställningar rörande speciallärares arbete. Under intervjun kom ytterligare fakta till studien fram bland annat med hjälp av följdfrågor och de nyckelord som lyftes fram i intervjuguiden (bilaga 4). Detta ledde till en rikare bild av utvecklingsprocessen på skolan än om informanterna strikt följt frågeställningarna. Som är fallet under en etnografisk studie kan fokus förändras. Detta var till viss del fallet i studien varför intervjuguiden till övriga pedagoger (bilaga 5) färdigställdes under tiden ute på skolan.

Då det inte fanns tid att utprova frågorna till gruppintervjun gick dessa igenom noggrant med en representant från varje arbetslag, för att kontrollera om tvetydigheter fanns. Frågorna gled in i varandra, vilket också tydligt visade sig under intervjun, men de gav ändå svar på frågeställningarna.

Den deltagande observationen påbörjades ganska förutsättningslöst. Under den inledande veckan formades en bild av klassen och samspelet mellan lärare och elever, samt elever emellan. Under den andra veckan kunde sedan jämförelser i arbetssätt mm göras, och då fanns även möjligheten att genom informella intervjuer höra elevers uppfattning om förändringen. Under de båda veckorna var jag mer eller mindre delaktig i elevernas arbete, mer i rollen som elev än som lärare. Den första dagen med eleverna uppkom frågan om jag kunde vikariera. Detta avböjdes, vilket visade sig vara mycket värdefullt då vikariatet bland annat visade sig vara i den klass där observationen skulle äga rum, den första lektionen. Om jag vikarierat hade eleverna redan från start sett mig som lärare och det är tveksamt om den bilden hade kunnat suddas ut. Ytterligare detaljer som gjorde mig till något annat än lärare är det faktum

att jag inte hade några nycklar, samt att de flesta raster tillbringades i korridoren bland eleverna. Lunchen intogs dock framför allt i sällskap av pedagoger.

I detta avsnitt väljer jag också att diskutera hur studiens reliabilitet kan ha påverkats av att jag sedan tidigare är känd av många av pedagogerna på skolan. Under grundutbildningen gjorde jag min praktik på skolan under sju veckor, och drygt hälften av lärarkåren är nu densamma. Fördelarna med att jag var bekant vägs mot min förförståelse, vilken kan ha bidragit till att skeenden tolkats felaktigt och att förhastade slutsatser har dragits. Det arbetslag där mina forna handledare ingår är dock inte detsamma som det jag nu deltog i.

Validiteten, giltigheten, har att göra med om man verkligen undersöker det som var avsikten med studien (Kullberg, 2004; Stukát, 2005). Liksom tidigare nämnt var frågeställningarna till speciallärarna inte fullt riktade mot studiens slutliga syfte. Dock blev resultatet av intervjun rikare i innehåll än förväntat. Intervjuguiden till all personal på skolan var mer detaljerad och här kunde syftet på ett tydligare sätt skönjas. Det som dock inte framkom är hur många som deltog i arbetslagens förberedande diskussioner, samt hur valet av representant till gruppintervjun gick till. Validiteten i den deltagande observationen kan diskuteras i ljuset av syftet. På två veckor är det inte möjligt att följa en utvecklingsprocess, men det som erhöles genom observationen och de informella intervjuerna kan bidra till att stärka studiens reliabilitet.

Generaliserbarheten, det vill säga för vilka studiens resultat gäller, kan inom en etnografisk studie vara problematiskt. Det man kan säga är att det man studerar ger resultat som kan ses som mönster för fortsatta studier (Kullberg, 2004). En mer rättvisande term kan istället vara *relaterbarhet*, då andra som befinner sig i en liknande situation kan relatera till det studien kommit fram till (Stukát, 2005).

4.7 Etik

Riktlinjerna från Vetenskapsrådet (2007) följdes på detta sätt: när studien, och syftet med den, presenterades för personalen på skolan försäkrades den insamlade empirin endast kommer att användas till min forskning – *informations- och nyttjandekravet* – att fingerade namn kommer att användas i all empiri, däribland skolans och kommunens – *konfidentialitetskravet* – och att det är frivilligt för dem att delta samt att de har rätt att avbryta sin medverkan – *samtyckeskravet*. Det jag berättade finns med på det informationsbrev som delades ut vid samma tillfälle (bilaga 2). De fick även erbjudandet att ta del av den färdiga studien. Inför den deltagande observationen besöktes klassen och de fick information muntligt om vem jag är och att jag ska göra en undersökning om entreprenöriellt lärande. Vid samma tillfälle delades ett informationsbrev till hemmen ut (bilaga 3). Detta var särskilt viktigt då alla elever ännu inte hade fyllt 15 år. I informationsbrevet ombads föräldrarna skriva under på att de tagit del av informationen, samt skriva om det är okej att deras barn finns med i studien eller att de avböjer. Om de avböjer får jag undvika att anteckna sådant som rör deras barn.

Under hela studien var jag noga med att förvara min empiri säkert. Fingerade namn användes vidare i all empiri så att ingen direkt skulle kunna identifiera deltagande personer om material skulle komma i obehöriga händer.

5 Resultat

Resultatkapitlet inleds med en *presentation av skolan* i studien. Därefter följer resultatet från den formella *gruppintervjun* med arbetslagsrepresentanterna, *fokusgruppsintervjun* med skolans speciallärare, resultatet från den *deltagande observationen*, och avslutningsvis övrig empiri insamlad genom *informella intervjuer* med pedagoger. I den löpande texten kursiveras utdrag ur intervjuer och samtal och vid längre citat separeras utdragen från övrig text.

5.1 Presentation av skolan

Skolan i studien är en 6 - 9-skola i en mindre landsortskommun i västra Sverige. Vid skolan arbetar en skolledare och 32 pedagoger (19 kvinnor och 13 män) fördelade på 24 heltidstjänster. Pedagogerna är indelade i tre arbetslag där även en speciallärare och en elevassistent tjänstgör. Varje arbetslag har en arbetslagsledare. Två av arbetslagen har en klass i vardera år 6 - 9 och ett arbetslag har därutöver en extra år 8. Skolan har ca 300 elever. Pedagogerna har sina arbetsplatser tillsammans i tre separata rum. Två av rummen är belägna i anslutning till huvudingången och ett stort personalrum med köksdel, matplats, samt två soffgrupper. Ett arbetslag har valt att förlägga sitt arbetsrum till en annan del av skolan, i närheten av deras klassers hemklassrum. Tre av pedagogerna på skolan arbetar 20 % som utvecklingsansvariga.

5.2 Gruppintervju

Gruppintervjun presenteras under rubrikerna *Skillnader mellan arbetslagens projektperioder, Förändringar, Fördelar med det nya arbetssättet, Nackdelar och svårigheter med det nya arbetssättet, Visioner* och slutligen *Elever i behov av särskilt stöd*.

5.2.1 Skillnader mellan arbetslagens projektperioder

De tre arbetslagen har arbetat på olika sätt när det gäller projekten. I två arbetslag har endast sexor och sjuor deltagit, medan det tredje arbetslaget haft projekt i alla klasserna samtidigt. Ett av arbetslagen där sexor och sjuor deltagit har haft projekttid inlagd under delar av dagar utsträckt över så gott som hela terminen, medan de två övriga haft enstaka perioder där det ordinarie schemat nästan helt frångåtts. Gemensamt har dock varit att språklektionerna har legat kvar, och i olika grad även andra ämnen såsom musik, idrott, slöjd och hem- och kon-
sumentkunskap.

5.2.2 Förändringar

Den första frågan i gruppintervjun handlade om på vilket sätt deras arbete förändrats i och med att utvecklingsarbetet påbörjats. En av de förändringar som beskrevs var att de nu samtalar om och diskuterar de olika ämnena inom arbetslaget, tidigare hade det mest varit elevvården de samarbetade kring. De utvärderar också gemensamt, skriver riskanalyser och bedömningsmatriser samt diskuterar bedömning. Över huvud taget arbetar pedagogerna mer tillsammans både före, under och efter temana, än de gjorde tidigare. Ett samarbete mellan skolor i andra kommuner finns också där det ges tillfälle för utbyte av idéer kring det förnyade arbetssättet.

Något arbetslag har ordnat så att eleverna fått göra ett flertal studiebesök inom projekten, och när de har projektarbete får de dessutom arbeta under längre sammanhängande tidsperioder. Informanterna upplever att eleverna är lite mer delaktiga, de får lite fler valmöjligheter och de

får ta ett större eget ansvar, men att det fortfarande är väldigt lärarstyrt och att eleverna fortfarande till största delen arbetar med samma saker – det har ännu inte blivit så individualiserat. Detta förklaras med att de ännu bara har påbörjat arbets sättet och arbetar i *A-projekt*. Något arbetslag hade just inlett ett tema där eleverna fått välja ganska fritt när det gäller innehåll och redovisningssätt. Ett område för temat fanns på förhand, men med en större valfrihet för eleverna. När dessa val är gjorda ska arbetslaget *skriva en individuell matris för var och en av eleverna*.

5.2.3 Fördelar med det nya arbets sättet

Som fördelar med det förändrade arbets sättet nämns det ovan redovisade, nämligen att de nu diskuterar annat än elevvård i arbetslaget. De får på så vis en större inblick i varandras ämnen. Vidare ses det som positivt att eleverna nu får arbeta i längre sammanhängande tidsperioder, *att man inte behöver bryta mitt i*, vilket också leder till *en större flexibilitet*. Ett av arbetslagen framhöll att *omväxlingen eller variationen är ju det största, att vi har en krydda till att stoppa in i vår skolvardag som stimulerar*. De är överens om att det är mycket roligt att arbeta i projekt när allt *flyter på och man ser att det funkar*, dock blir det ju inte alltid så.

En av förutsättningarna för att det ska fungera bra har för arbetslagen varit att många vuxna deltagit i grupperna. En pedagog beskriver en sådan situation så här:

Då var det ju en helt annan möjlighet att jobba, man hann sitta och prata med eleverna ... det var ju en underbar situation ... så man ser ju att ju fler människor man är och delar upp och hinner sitta och prata, alla var igång, alla fick den hjälp de behövde ... och jag kände mig lugn och trygg och behövde inte titta bakom ryggen och hjälpa dem och springa runt ... då känner man att så här ska det ju vara, det är ju det, det var ju en drömtillvaro...

Behovet av att följa upp och utvärdera arbetet är stort. Ett uppföljningstillfälle för arbetslagen, anordnad av ME-University, var inplanerat, men det avbokades eftersom det varken fanns pengar eller ork till att åka. Personalen har istället haft ett tillfälle med tvärgruppsdiskussioner kring hur arbetet gått, och en pedagog sa att *sätta sig ner och göra som vi gör nu ... är en ganska bra injektion också*. Dock är det av vikt att det blir en diskussion i hela arbetslaget eftersom det inte leder så långt om de bara *sitter här och tycker att alla i arbetslaget inte drar åt samma håll*.

5.2.4 Nackdelar och svårigheter med det nya arbets sättet

Som en av nackdelarna lyfter ett av arbetslagen fram att det kan finnas möjlighet för *de lata* eleverna att smita undan, men att de kanske ska tillåtas att göra det, för att de med stöd av utvärdering ska kunna få syn på sin egen arbetsinsats och utveckling.

När en pedagog varit ensam med en klass har arbets situationen blivit mycket svår och möjligheten att bedöma det eleverna gör, processen, har varit i det närmaste obefintlig. En pedagog beskriver ett sådant tillfälle som att ... *det gick ju bara inte ...*, pedagogen hade fullt upp och *servade dem och försökte ge dem hjälp*. På produkten hade det gått att se att *vissa hade ju lyckats med någonting bra, men vem som hade gjort vad ... det kunde jag ju inte se*.

Att hinna med att bedöma de enskilda elevernas arbete under processen framhölls med andra ord som en svårighet, men även att få in moment såsom att träna på att tala ett främmande språk. Det kan under projekten bli svårt att *få en bedömning för att sätta betyg på alla färdigheter som man ska sätta betyg på*. För att kunna ta del av hur eleverna utvecklar de entreprenöriella kompetenserna poängterade en av pedagogerna vikten av att ha det enskilda samtalet

för att få syn på om det *har hänt något därinne*. I övrigt går det mesta att stämma av mellan de olika projekten genom tester av skilda slag inom respektive ämne.

Organisationsmässigt upplevs det förändrade arbetssättet som tungt med behov av extra planeringstid för personalen, lokaler som passar, tillgång till datorer mm. Det upplevs också som svårare om många i arbetslaget arbetar deltid, och på så sätt inte kan delta fullt ut. För att kunna bedöma elevernas arbete, och för att underlätta för varandra, har pedagogerna arbetat extra tid under projekten. De beskriver det som en förutsättning och att det *kan* vara värt det om de därigenom hinner bedöma eleverna under arbetets gång.

Svårigheterna har varit större i de lägre årskurserna och en reflektion var att de kanske behöver göra något som är mer praktiskt än det de gjort. En nackdel, som har upplevts av de arbetslag där de bara haft projekt i sexan och sjuan, är att det faktum att inte åttorna och niorna har deltagit, har lett till att de pedagoger som bara haft sin undervisning i dessa klasser inte kunnat eller behövt engagera sig lika mycket; de har sina vanliga lektioner att ansvara för vilket leder till att de kan *hålla sig utanför*. Följden av detta är att arbetslaget som helhet inte har blivit helt samkört och att belastningen har varit större på dem som varit engagerade i projekten.

Inom arbetslagen har det visserligen funnits en känsla av enighet kring att arbeta med projekten, men under ytan har det ändå förekommit diskussioner som ger en vink om att det egna ämnet är mer viktigt än andras, och att det ibland blivit en *fajt* kring det. Farhågor finns också om att vissa ämnen kan komma att bortprioriteras när eleverna alltmer ska bestämma vad de ska arbeta mot för mål. Detta kan dock styras genom den tänkta diskussionen mellan elev och pedagog kring vilka mål den enskilde eleven behöver träna.

5.2.5 Visioner

Pedagogerna resonerar här kring att de inte vet hur det kommer att se ut organisatoriskt på skolan. De vet att det kommer att bli besparingar och att de kanske inte kommer att vara lika många pedagoger nästa läsår. Något som skulle kunna omorganiseras är sammansättningen i de olika arbetslagen så att den blir mer jämn vad gäller täckning i de olika ämnena samt antalet hel- och deltider. Här beskrivs situationen som ojämn idag, och hur det ser ut nu och hur det ska se ut framöver är kanske *någoting som skolledningen skulle fundera över, vilka direktiv ger man, eller vad är det man... pushar för framöver? Nu är det ju så att det är lite olika i olika spår*.

Hur de arbetar med projekten – utsträckta över lång tid med några längre pass per vecka eller med kortare perioder där hela veckan ägnas åt projektarbete – upplever de att de kan vara med och styra själva. De känner att det är viktigt att sitta i tvärgrupper och ge varandra tips och idéer för att utveckla sitt eget arbetslags projekt och på så sätt *hitta varianter*. Det förekommer här tankar kring att ha projekt som omfattar alla elever inom en årskurs. Detta skulle då involvera samtliga arbetslag. Vidare finns tanken att respektive ämneslärare gör planering och bedömningsmatriser eftersom det tar längre tid om man i arbetslaget *stöter och blöter allt*. Det framhålls också att det är viktigt att pröva sig fram, som en av pedagogerna säger:

Vi kan ju ändra sen, vi måste ju börja någonstans, och lära oss av våra misstag och inte tro att inget får gå fel, utan det är bättre att det får gå lite fel då och så vet vi det till en annan gång, alltså det känns mer tidseffektivt. Eller fråga eleverna, vad tyckte ni om det här, och vad gör vi nästa gång? Så de måste få ta riktigt stor del ...

Just att successivt släppa mer av ansvaret till eleverna är ett mål med arbetet. Detta är något som pedagogerna menar kommer att växa fram på sikt, genom att eleverna får träna på det; *de lär sig ju metoden* och måste få ta *större plats i projektet, så att säga*. Ett exempel på detta är det projekt som ett av arbetslagen just nu drar igång där *elevens själv funderar* över vad han eller hon *behöver* och väljer *redovisningsform eller uppdrag efter det*. Här ligger en svårighet som pedagogerna uppmärksammar, och det är att det är svårt att släppa taget; svårt när de kanske inte hinner med det där man brukar göra i skolan och oron för att eleverna inte ska ha med sig tillräckliga kunskaper till gymnasiet. Det kan å andra sidan vara så att eleverna når målen *på ett annat sätt*.

Till sist poängterar pedagogerna att det är viktigt att man tror på detta och tror att det ska leda till något som är bättre än det de gjorde tidigare. Den entusiasm och energi de kände när de var på utbildningen i entreprenöriellt lärande har nu börjat falna när de är hemma i verkligheten igen. Samtal som till exempel det som kom till stånd under gruppintervjun, och diskussioner i arbetslaget kan hjälpa dem att få entusiasmen tillbaka och en av pedagogerna säger till en av de andra att *om man inte tror på det själv som du gör, då ska man ju inte sparka igång det över huvud taget ... utan din entusiasm måste ju sprida sig till dem som är tveksamma*

5.2.6 Elever i behov av särskilt stöd

I vilken omfattning det funnits tillgång till specialpedagogiskt stöd under projekten har bland annat haft att göra med hur många vuxna de varit i varje klass. Här har det, som tidigare nämnts, varierat mellan arbetslagen. På samma sätt har speciallärarens närvaro under projekten varierat. I ett av arbetslagen har specialläraren inte varit med över huvud taget, i ett annat arbetslag till viss del, och i det tredje arbetslaget har specialläraren varit mycket delaktig i projekten.

I det förstnämnda fallet beskrivs frånvaron av speciallärarens stöd som en stor nackdel. Eleverna hade visst stöd av assistenten, men de upplevde det tematiska arbetet som mycket svårt. Här framhöll pedagogen att just de så kallade *bokstavs barnen* har det svårt med ändrade ramar, att de behöver strukturen och att det var svårt att ge dem det. Eleverna var *väldigt vilsna* och uttalade att det var *rörigt... när det inte ser ut som det har gjort varje fredag*. Även friheten att ta rast när de så önskade rörde till det för dem, vilket en av de andra pedagogerna uttryckte som att *väldigt mycket tid och energi går åt till att ... hantera det som kunde vara solklart*, och att *det inrutade är så tryggt för de här*.

Under utbildningen i entreprenöriellt lärande hade pedagogerna frågat mycket om just den här elevgruppen och hade då fått svaret att även de eleverna lär sig det nya. Här blev det, under intervjun, en diskussion kring svårigheterna med ändrade rutiner och hur svårt det kan vara för dem att lära om. Pedagogerna enades om att det är viktigt att ge dessa elever mycket stöd, att *man måste tänka på ... strukturen för dem*, och att de nu inte hade fått det i den omfattningen som behövts. De var också eniga om att det är viktigt att *inte dra alla över en kam*; alla är olika och har olika behov av stöd.

Att projektperioderna kan verka röriga för alla sammanfattade en av pedagogerna så här:

att det är rörigt det beror ju på att det är rörigt för oss också. Ingen av oss har den totala visionen om hur det här ska se ut, för egen del, och jämför vi våra visioner så är de också olika ... och det är klart att det blir rörigt då ... speciellt nu första året

Kring frågan om entreprenöriellt lärande kan verka förebyggande och därigenom inkluderande menade alla att det hänger på om det är tillräckligt många vuxna i klassen, samt att de då också måste hjälpa eleverna med strukturen; *man ska elevantpassa och personalen måste ha möjligheter ... och det här om vi inte har specialläraren till exempel då, det verkar ju väldigt svårt då ... folk, personal är ju a och o i hela skolan.* Kanske behöver heller inte alla göra samma sak, utan man kan, som ett av arbetslagen redan gjort, planera uppgifter i förväg för de elever som har svårare att arbeta i grupp. Här *hjälper det också om man då kan bygga på deras intressen, det är ju jätteviktigt och bra.* Det kan gå bra om de *tar reda på vad som passar och*

ser vad de ska göra för att nå målet, då kan ju alla vara med egentligen om de får rätt stöd, man behöver ju inte ta bort några ... men man måste ge dem rätt förutsättningar, det är något som är viktigt.

Ett av arbetslagen hade diskuterat kring det positiva för eleverna med de längre sammanhängande arbetspassen; att de kan *arbeta med en uppgift längre utan att bli avbrutna med start och stopp*, att de som har svårt att komma igång kan hinna med, och *nå ett gott resultat.* Även på sikt, när eleverna tränats i det nya arbetssättet och förstår att det går att arbeta på olika sätt för att nå målet, vågar eleverna kanske *tolka och utföra uppgifterna mer och mer efter sina idéer ... om man gör det på ett icke-traditionellt sätt kan det ju bli elever som aldrig har kommit till sin rätt i skolan* men som nu gör det.

När det gäller risken för att entreprenöriellt lärande kan leda till exkludering håller en av pedagogerna med och säger att *risken är stor med det här sättet, men det är det med det traditionella också, det behöver inte vara samma individer som är i risken.* Vidare lyfts det fram att någon elev kanske inte alls klarar av friheten, men att förmodligen blir *fler elever exkluderade med det traditionella arbetssättet som verkligen inte passar alla*, syftande på den traditionella katederundervisningen. Avslutningsvis nämndes att det är viktigt att tänka på att *om man på förhand plockar ut elever och säger att det här kommer du inte att klara, då är det ju verkligen exkludering.*

5.3 Fokusgruppsintervju

Resultatet av fokusgruppsintervjun med arbetslagens speciallärare presenteras under rubrikerna *Skillnader mellan arbetslagens projektperioder, Förändringar, Fördelar med det nya arbetssättet, Nackdelar och svårigheter med det nya arbetssättet*, samt *Visioner*. Elever i behov av särskilt stöd är i fokus under samtliga avsnitt.

5.3.1 Skillnader mellan arbetslagens projektperioder

I det arbetslag som haft temalektioner fortlöpande hela terminen i år sex och sju deltog inte specialläraren i projektarbetet alls. *Inför höstens arbete såg specialläraren hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd hade kunnat förändras, att det skulle kunna bli mycket mer flexibelt.* Specialläraren skulle då kunna *gå in och stötta dem som behöver* och det skulle finnas möjlighet att *gå in och hämta den som skulle behöva lästräna en timme i veckan.* Nu blev det inte så eftersom det arbetslaget inte hade projektarbeten i år åtta och nio, och all speciallärartid ägnades åt dessa årskurser. De elever i år sex och sju som under traditionell undervisning fick speciallärarens stöd, gick dock till dennes rum när de var färdiga med sitt arbete inom projektet.

I ett annat av arbetslagen deltog specialläraren ytterst lite eftersom det bedömdes att en av eleverna inte skulle kunna delta i klassens projektarbete, och i det tredje arbetslaget var specialläraren med i år sju hela tiden under det projekt jag observerade. Inget behov av speciallärarstöd uppstod under veckan i de övriga klasserna, vilket bedömdes bero på att det var minst två vuxna med i varje klass under större delen av tiden.

5.3.2 Förändringar

Speciallärares arbetsituation har än så länge förändrats ytterst lite. Samtalen kring undervisning och elever har dock mer riktat sig mot att se helheten; pedagogerna på skolan har påbörjat *en process*. Den anpassade undervisningen ges mer *i helhetsbilder istället för små kunskaper här och där*, och till viss del är det beroende på läraren. Några av pedagogerna har anammat tänkandet i den ordinarie undervisningen vilket specialläraren ser som en stor vinst. Här beskrevs ett arbetsområde där eleverna under tekniken fått gjuta golv och borra upp hål för rör osv.

När speciallärarna har deltagit i de olika projekten har deras roll blivit en annan än tidigare. De har fått fungera mer som vuxen i klassrummet och som observatör under elevdiskussioner. En av speciallärarna var med *mycket mer i klassen ...* vilket bara förekom under *vissa lektioner annars*. Det är dock, som beskrivet ovan, inte alltid de deltar i projekten.

5.3.3 Fördelar med det nya arbets sättet

Att eleverna fick arbeta längre sammanhängande perioder sågs av speciallärarna som en fördel. Det var också en fördel att vara fler vuxna i klasserna under projekten. Detta visade sig för en av speciallärarna som under ett projektarbete lyssnade på en diskussion mellan elever i en sexa. Under diskussionen hörde specialläraren att en elev, som om uppgiften varit enskild *troligen inte skrivit och lämnat in någonting*, nu visade sig vara *hur tänkande som helst* och var den som *drev* gruppens arbete framåt. Detta skulle inte ha märkts om tiden till att sitta ner en kvart i gruppen inte hade funnits, och specialläraren arbetade, liksom övriga lärare i arbetslaget, *fyra fem lektioner extra den veckan*. Den extra tiden för att sitta ner med grupperna ses som extra viktig för elever i behov av särskilt stöd; *de speciella eleverna*.

Det har förekommit en tendens att *ta ut barnen innan* lärarna sett om det fungerade, med motiveringen att eleven kanske inte orkar med det eller inte klarar av att arbeta i grupp. Detta bromsades dock med motiveringen att de ju måste *pröva först*, sen kunde de *ta in plan B om det inte skulle funka*.

5.3.4 Nackdelar och svårigheter med det nya arbets sättet

De elever som annars behöver specialpedagogiskt stöd har, enligt en av speciallärarna, under projektarbetet blivit färdiga väldigt snabbt *för de gör ju minsta lilla* under projekten. De har dock alla *försökt efter sin förmåga*, men har kommit till specialläraren när de *inte orkade mer eller när de ansåg sig färdiga*. Några har också *uttryckt gång på gång att de inte tycker om det*. Detta har specialläraren tolkat som att de *har ett väldigt behov av det här fyrkantiga*; att de inte vill ha *några förändringar utan vill ha det som det är*. Samma speciallärare menade att det säkert var svårt att ha projekt som involverade samtliga elever från sexan till nian, men att det *definitivt inte* var bra att bara ha det med sexor och sjuor. Detta även för att det exkluderande arbetet med åttor och nior i speciallärarens rum stördes av elever som ville låna bland annat dator och skrivare under projektarbetet.

Att planeringen tog *en enorm tid* sågs också som en av nackdelarna med det förändrade arbetssättet. Även möjligheten att bedöma elevernas arbete under projekten, processen, tog tid och var svår att genomföra med endast en pedagog i klassen.

Speciallärarna ansåg vidare att det var viktigt att försöka anpassa arbetssättet *till alla*. I ett av arbetslagen hade schemat anpassats på så sätt att ett nytt schema skrivits ut med projektpassen inlagda, vilket en av de andra speciallärarna såg som mycket viktigt så att *ungarna vet vad som gäller*. *De andra eleverna mår ju inte dåligt av ett nytt schema de heller*.

5.3.5 Visioner

Att skriva ut ett nytt schema som gäller under projektperioderna uppfattade speciallärarna som viktigt. Även att i schemat *göra upp strukturer för just de här eleverna, du vet det där med byggställningar... en del måste ha byggställningar att hålla sig i ...* lyftes som nödvändigt. Vidare kan det ge mer struktur för eleverna med *projekttid som ligger alltid, då blir det ju mer naturligt*.

Speciallärarna menade också att det är mycket viktigt att alla elever blir medvetna om vad som är målet med det förändrade arbetssättet. De beskrev arbetet hittills som att de tar *eleverna och sätter dem i projektarbete och grupper och kör stora grejer*, men frågade sig om eleverna egentligen vet *vad det är vi är ute efter*. Här är det viktigt att informera tydligare; klargöra vad det är tänkt att eleverna ska lära sig.

För att göra målen i bedömningsmatrisen anpassade till elever i behov av särskilt stöd kan det vara bra att individualisera mallarna. Bedömningsmatrisen kan *ju från början vara anpassad för våra elever*. Det är viktigt att målen i matrisen inte är *oöverstigliga*, utan att det är mål som eleverna känner att de kan nå. För några kan målen till och med handla om att eleverna *kanske bara deltar*, medan det för andra elever ställs högre krav. Målen behöver inte heller alltid vara kunskapsmål utan det kan vara *entreprenöriella kompetenser* såsom *ansvarstagande och uppfinningsrikedom*.

Ovanstående vägs mot tendensen att exkludera elever från projektarbetet. Här sågs en stor risk i att börja *släppa på det där med att alla ... ska vara med*. Om en elev tas bort från undervisningen är plötsligt specialläraren *"off side"* och *kan inte vara med längre*. Detta känns jobbigt för en av speciallärarna som uttrycker en önskan om att få vara med, men som samtidigt anser att i vissa fall kan inte alla elever vara i klassrummet. Specialläraren säger att

det kommer ju att bli elever som blir ytterst svårplacerade i sådant här arbete, ytterst svårplacerade, vad gör vi med dem som går undan, dem som provocerar, alltså de här bokstavsbarne, som stör grupp efter grupp, tyvärr.

Resonemanget går vidare och belyser att det är *lite farligt när man börjar ta ut elever ur klassen*

för när man börjar med det – tar ut en, då ligger man livsfarligt till, för då finns det en grupp redan, och har du en grupp så är det alltid en som är sämst ... då tar vi bort den, det har man varit med om, då blir det en annan som inte är så bra, och då börjar det plocka.

Som ett led i att få allt att fungera bättre reflekterades det kring att kanske göra om de tre arbetslagen på skolan till två. De två arbetslagen skulle då kunna turas om att ha projektperioder. Det skulle kunna leda till att speciallärarresursen kunde utnyttjas på ett *bättre sätt*. En annan tanke kring förbättringar var att pedagogerna skulle försöka få det nya arbetssättet att

genomsyra sina egna lektioner. Ju mer vana eleverna blir med det nya desto större chans finns det för pedagogerna att sitta med en grupp och bedöma, medan de övriga arbetar på. Speciallärarens roll skulle då kunna vara att gå in och stötta beroende på vad de gör i klasserna.

Vikten av att inte ge upp, utan att fortsätta med förändringsarbetet framhölls, och att i det arbetet hela tiden också planera för eleverna i behov av särskilt stöd. Det är mycket planering och hårt arbete, men om man lär sig att vara noggrann och vara klar över målen *så har man mycket igen på slutet*. Det är då också viktigt att inte vara rädd att ta till tid, för det är aldrig bra att dra igång ett nytt projekt innan det pågående är riktigt klart

5.4 Deltagande observation

Under den deltagande observationens två veckor var det traditionell undervisning första veckan och tematiskt arbete andra veckan. Under veckorna förekom en del avbrott i den ordinarie undervisningen för bland annat besök på en gymnasieskola, vaccinering, adventsfirande och luciaträning. Redovisningen är strukturerad med hjälp av rubrikerna *Klassen, Miljön, Traditionell undervisning* samt *Entreprenöriellt lärande*.

5.4.1 Klassen

Klassen är en 9: a med totalt 27 elever, varav 15 flickor och 12 pojkar. Under min första vecka var närvaron i genomsnitt 23 elever då många var sjuka. Under vecka två var genomsnittet något högre. Av eleverna i klassen får tre elever specialundervisning några timmar i veckan, varav en får undervisning i svenska som andraspråk.

Klassen har två klassföreståndare, en kvinna och en man. Dessa undervisar klassen i ämnena matematik, NO och SO, samt håller i ett arbetspass och en samling. En lärarstudent gjorde under veckorna sin VFU med den kvinnliga klassföreståndaren.

5.4.2 Miljön

Elevernas hemklassrum, som ligger på andra våningen, är traditionellt inrett med 27 bänkar och stolar placerade parvis eller tre bredvid varandra samtliga vända framåt. En elev sitter ensam längst bak efter eget önskemål. Kringutrustning är tre stationära datorer – varav en fungerar – en skrivare, en kateder traditionellt placerad längst fram, ett blädderblock med veckans aktiviteter antecknade, en whiteboard, en overheadapparat, en CD-spelare och en väggfast TV med DVD och videobandspelare. I klassrummet ligger dessutom två till fyra fotbollar här och där på golvet.

Väggarna är mjukt ljusgröna med en schablonmålade mörkblå bård med citroner på. Längst bak pryds väggen av en tidslinje från antiken till nutid/framtid, samt några elevtillverkade affischer presenterande politiska partier. Fyra stora fönster vetter ut mot skolgården.

Intill klassrummet ligger speciallärarens rum och i anslutning till det ett grupprum med glasruta, där det finns ett arbetsbord med fyra stolar samt en grupp med fyra fåtöljer och ett lågt runt bord. I korridoren finns fem väggfasta "bås" med vardera två bänkar och ett bord, lite som på en restaurang. Två av dessa, samt två lösa bord med en väggfast bänk, finns nära klassens rum, och de tre övriga finns i sexans och sjuans korridor som är åtskild från åttornas och niornas korridor med en glasdörr, vilken för det mesta är öppen men som stängs när avskildhet behövs. Arbetslagets hemklassrum, år sex till nio, är samlade.

5.4.3 Traditionell undervisning

Den undervisning som eleverna fått under större delen av terminen är traditionell, med ett schema med fem till sju lektioner per dag, vilka till största delen är på 40 - 50 minuter, slöjd och hem- och konsumentkunskap har eleverna dock i 80 minuter. Lunchrasten är 40 minuter och den har de samma tid varje dag. Övriga raster är från 5 till 25 minuter långa. De undervisas av tio olika lärare, lika många kvinnor som män.

Många lektioner bestod den här veckan av genomgångar inför prov eller inför eget arbete. Genomgångarna bestod bland annat av film med diskussion efter, film varvat med föreläsning och antecknande på whiteboard, samt berättande som var alltifrån engagerat och medryckande till mer rutinmässigt. Eleverna var i de flesta fall medverkande i genomgångarna genom att de fick hjälpas åt att komma ihåg fakta eller bidra med egna erfarenheter, och det var för det mesta en tillåtande atmosfär med möjlighet att fråga kring och diskutera det aktuella ämnet. Några elever hade svårare än andra att sitta stilla, och var även aktiva muntligt. De flesta pedagogerna förvissade sig om att eleverna visste vad de skulle göra och vad de skulle kunna, innan det egna arbetet startade.

Det egna arbetet bestod under veckan av instuderingsfrågor, faktasökande, skrivande, räknande, pararbete med muntlig argumentation, glos- eller verbträning. Eleverna hade vid några tillfällen också möjlighet att arbeta med (och få hjälp med) ett hemprov eller en hemuppgift under lektionstid. Förutom ett par hemprov var även ett par traditionella prov på gång under och efter tiden för observationen.

Mycket av elevernas arbete skedde under denna vecka *utanför* klassrummet; i gruppum och vid borden i korridoren. Detta gällde såväl när arbetet var enskilt som vid grupparbeten. Ofta var det bara fem till åtta elever kvar i hemklassrummet. Fokuseringen på uppgiften var varierande. Särskilt utmärkande var fyra killar som pratade mycket. Ibland var samtalsämnet passande till lektionsämnet, men för det mesta pratades det om annat, och under tiden blev det inte mycket gjort av den uppgift läraren förelagt dem.

Fotbollarna som nämndes i beskrivningen av miljön fungerade ibland som stöd; elever satt och rullade en boll under foten vid arbete. Vid andra tillfällen bidrog dock bollarna till att det blev rörigt; några visade gärna sin bollkänsla. Jag fick efter att ha frågat veta att det inte fanns någon pedagogisk avsikt med bollarna, vilket jag först trodde, utan några elever hade för vana att ta med sig upphittade bollar till klassrummet. Dessa hämtades ibland tillbaka av elever från den klass bollarna tillhörde.

Under idrottslektionerna observerades att pedagogerna blandade klasser. Två klasser har alltid idrott samtidigt och under veckan förekom idrottsundervisning vid tre tillfällen. Under en av lektionerna spelade 9:an och en 8:a volleyboll tillsammans. Lagen var blandade och stämningen positiv och tillåtande. Vid ett annat tillfälle åkte eleverna i två 9:or skridskor. Då var klasserna blandade och nivågrupperade vilket motiverades med att elevernas skridskovana var ytterst varierande; alltifrån aktiva ishockeyspelare till elever som nätt och jämnt stått i ett par skridskor. Vid det tredje tillfället var klasserna inte blandade.

Stämningen mellan eleverna i klassen var tillåtande och positiv, liksom mellan lärare och elever. Att svara fel var tillåtet och många elever var aktiva och engagerade vid genomgångar. Under elevernas arbete lades mycket ansvar på eleverna och samarbetet mellan dem var gott. De elever som hade lektioner varje vecka hos specialläraren upplevdes, under observationen, som socialt integrerade i klassen. När det skulle ordnas grupper för grupp-, eller pararbete

valdes också dessa elever in i grupper, även om de inte var närvarande i klassrummet när grupperna skulle bildas.

5.4.4 Entreprenöriellt lärande

Projektarbetet presenterades redan under den första observationsveckans traditionella undervisning. Vid ett tillfälle deltog den kvinnliga klassföreståndaren samt bildläraren och de presenterade den uppgift de gemensamt skulle bedöma. Uppgiften bestod i att eleverna skulle designa och tillverka ett pepparkakshus. För att ge inspiration och/eller hjälp tillhandahölls böcker med bilder och mallar till pepparkakshus, vilka eleverna i varierande utsträckning använde sig av. I uppgiften ingick också krav på att skriva en tidsplan och en riskanalys, räkna ut area och degåtgång, göra perspektivskisser och mallar, samt att bygga en tredimensionell modell av huset. En bedömningsmatris lades vid detta tillfälle på overheaden och klassföreståndaren gick igenom några av de inslag som skulle bedömas. Texten var dock så liten att den var svår att läsa. Bedömningsmatrisen gick igenom vid ett senare tillfälle också och då fick eleverna varsin kopia där vissa nyckelord var understruken.

Som exempel på bedömningsmatrisens innehåll redovisas här kriterierna för G, VG och MVG inom området Arbetet. *G: Läraren fungerar till största delen som motor och får hjälpa till att föra arbetet framåt. Du har idéer som är delvis genomförbara. VG: Läraren fungerar som handledare men behöver ibland diskutera/stötta idéer och förslag för att de ska bli genomförbara. Eleven tar flera egna initiativ. Tidsplanen håller. Har i stort sett den uthållighet som behövs för att ro hela projektet i hamn. MVG: Läraren fungerar som bollplank och ger respons på idéer och förslag som är genomtänkta och genomförbara. Eleven har flyt i sitt arbete och håller tidsplanen med goda marginaler. Tappar inte fokus utan håller ihop hela projektet till färdigt resultat.*

Målet med pepparkakshusbaket var för eleverna att vinna ”nobelpris” i design och matematik, och bedömningen inkluderade både process och resultat. Här låg bedömningen till stor del på klassföreståndaren eftersom bildläraren hade sin ordinarie undervisning i skolans övriga klasser under projektveckan.

Vid ett annat tillfälle under den första observationsveckan presenterade klassföreståndaren vägen till ett ”nobelpris” i kemi. Eleverna skulle tillverka tomtebloss. Efter en berättande genomgång hämtades dator och videokanon och ett bildspel visades från fjolårets tomtebloss-tävling. Liksom gällande pepparkakshuset bestod bedömningen av både process och resultat, och det var klassföreståndaren som gjorde bedömningen.

Projektveckan inleddes med en möjlighet att få ”nobelpris” i litteratur. Eleverna skrev en novell under två och en halv timme, vilket även skulle ge dem en känsla av hur det nationella provet under våren går till. De hade förberett sig genom att läsa och skriva noveller under några veckor. Läraren i svenska påminde eleverna om novellens struktur och gav dem en rubrik att skriva kring.

Varje arbetspass under veckan inleddes med information och instruktioner och/eller rundfrågning – uppsamling – Vad har gjorts och vad väntar? Slöjd och språk var undantagna från projektarbetet så de lektionerna hade eleverna som vanligt. I övrigt var det långa pass, ibland en hel för- eller eftermiddag. Alla elever deltog under veckan, även de elever som annars hade vissa lektioner hos specialläraren.

Eleverna behövde stöd i varierande omfattning. Några arbetade självständigt och hjälptes åt inom gruppen. Här fungerade de vuxna mest *som bollplank*. Ett exempel på samarbete där deltagarnas olika kompetens användes är två elever som arbetade i par där den ena fick ansvaret för uträkningar, medan den andra ritade mallarna. Andra grupper behövde mer stöd, bland annat i form av idéer till design. Vissa grupper behövde också hjälp med att hålla fokus på uppgiften. Gruppen med fyra killar som tidigare nämnts, hörde till den sistnämnda kategorin. De blev ändå klara med sitt pepparkakshus; två av dem kom till sist igång efter uppmaningar från klassföreståndaren och lärarstudenten. Klassföreståndaren förhöll sig dock för det mesta avvaktande med motiveringen att eleverna måste få möjlighet att ta eget ansvar.

Vid ett antal tillfällen under veckan hördes förvånade kommentarer från elever som menade att de inte hört talas om de olika inslagen i pepparkakshusbaket. De visste till exempel inte att en skiss skulle målas, eller att de skulle räkna ut area och degåtgång. Information om detta hade givits vid ett par tillfällen muntligt, de hade alla fått en matris där det framgick, och läraren hade skrivit det på tavlan i hemklassrummet.

Några elever arbetade med ett större engagemang under projektarbetet. De upplevde projektarbete som bra träning i eget ansvar. Andra upplevde projektarbeten som tråkiga. De blev klara snabbt och ville inte ta del av de extrauppgifter/fördjupningsuppgifter som fanns. I allmänhet upplevdes den sammanhängande tiden i arbetspassen som positiv. Några elever upplevde dock de långa arbetspassen som svåra och behövde begränsat med tid istället för att kunna fokusera. Ett exempel är en elev som hade svårt att fokusera på uppgiften både under traditionella lektioner och under projektarbetet, men lyckades mycket bra under novellskrivandet då tiden var begränsad.

Det stöd eleverna gavs under veckan bestod av diskussion kring idéer, påminnelser om de olika momenten som skulle vara med, igångsättning, bakande och hopsättande. Klassföreståndaren upplevde att det varit svårt att ro iland projektet om hon varit den enda vuxna i klassen. När veckan var slut var alla hus klara att ställas ut i aulan där "nobelfesten" skulle äga rum samma kväll. Husen var vinster i det lotteri som anordnades.

Veckan avslutades, som sagt, med en "nobelfest" dit föräldrar och syskon var inbjudna. Till festen hade sexorna gjort faktaskärmar med nobelpristagare genom tiderna och ett par av dem var utklädda till Albert Einstein. Sjuorna stod för underhållningen i form av pjäser, sång, musik och dans. De skötte också värdskapet, lotteriförsäljning och vinstdragning. Åttorna hade under veckan lagat all mat och stod under kvällen för serveringen. Niorna var hedersgäster och satt vid ett långbord centralt i lokalen. De fick ta emot "nobelpris" i litteratur, kemi, matematik, bild, teknik, fysik, idrott och engelska.

Dagen efter var det utvärdering av projektveckan. Pepparkakshuset utvärderades i grupperna med bedömningsmatrisen som stöd. Eleverna satt i de grupper som bakat husen och utvärderade sitt eget arbete. Av dessa utvärderingar kunde slutsatsen dras att eleverna i varierande grad klarade av att "hamna rätt" betygsmässigt. Gruppen där lärare fått fungera som *motor* under så gott som hela veckan hade på det momentet, liksom på övriga momentet, skattat sitt eget arbete mot kriterierna för MVG. En bidragande orsak till det kan vara att deras pepparkaksrymdskepp tog hem designpriset. Andra grupper lyckades bättre med att se på sitt eget arbete med mer kritiska ögon.

Tillverkningen av tomteblussen och projektet som helhet utvärderades individuellt och eleverna var alltifrån nöjda och stolta till missnöjda. Motiveringar var att det *gnistrade och blix-*

rade mycket, att de valt fel recept på smeten, slarvat med smeten, kunde ha valt en annan design eller haft mer smet på tråden. De faktorer som påverkat resultatet var bland annat att de följt receptet bra, att gruppen arbetade bra ihop, att de utnyttjade tiden väl, att tråden var för tjock och svår att böja, att kamraterna i gruppen inte lyssnade och att de var för många i gruppen. Förslag på förbättringar riktades både mot läraren som skulle ha förklarat bättre och bedömt tydligare, mot dem själva som skulle ha arbetat mer seriöst och mot utrymmet som var för trångt (de var 26 elever på 24 platser i kemisalen).

Några elevkommentarer ur utvärderingen av veckan som helhet:

Härligt att slippa nästan alla lektioner, Önskar mer än två händer, Mycket mer ansvar och initiativ, Svårt att visa vad man kan, det känns inte som om lärarna ser projekten, Inte så stressigt, Första gången jag kände att ett projekt gav något, Bra och roligt, Alltid något att göra, Kunde ha haft fler ämnen med, Blivit bättre, Samarbetet och tålamodet har ökat.

Några elevförslag på förbättringar:

Vi kunde fått rösta vilket hus som var finast, Fler priser, Mer underhållning, Pris i alla ämnen, Fler chanser att få pris, att inte bara dom som alltid får uppmärksamhet får priser, Ha möjlighet att testa smeten till tomtblossen för att hitta förbättringar, Någon extra dag, Gruppris på huset.

Eleverna fick slutligen komma med förslag på andra, kommande, teman.

5.5 Informella intervjuer

Under veckorna samlades empiri även genom informella intervjuer med pedagoger och elever. Det som inte tidigare tagits upp under presentationen av den deltagande observationen kommer här att presenteras. Viktigt att uppmärksamma är att benämningen ”pedagogerna”, här syftar på de pedagoger som deltagit i de informella intervjuerna och inte nödvändigtvis samtliga pedagoger på skolan. Underrubriker är här *Allmänt*, *Svårigheter* och *Visioner*.

5.5.1 Allmänt

Det lyftes som viktigt att alla pedagoger arbetar på samma sätt och att ett annat tänkesätt, en annan inställning till undervisningen uppnås; *vi måste komma ifrån 60-talskolan*. Det är också viktigt att projekten utvärderas ordentligt direkt efter det att de är avslutade för att *det hästjobb som nu är lagt på planering och genomförande ska betala sig i längden*. Kursplanemål och entreprenöriella kompetenser väljs ut till de olika projekten och det sker en diskussion om hur de målen ska nås. Det poängterades att det är bra med mål som eleverna verkligen förstår. Förberedelserna, då även en riskanalys görs, ses också som mycket viktiga samt att tillräckligt med tid ägnas projekten så att de hinner bli klara innan nästa projekt drar igång.

Pedagogerna uppfattar entreprenöriellt lärande som ett bra arbetssätt med många vinster. Därför menar de att det är viktigt att också eleverna tycker att det är roligt och viktigt så att de kan känna motivation och delaktighet. Efter ett tidigare projekt var eleverna mycket nöjda men lärarna tyckte det skulle bli skönt med ”vanlig” undervisning igen.

5.5.2 Svårigheter

Den formativa bedömningen upplevdes som svår. För att utföra den på ett bra sätt behövs tid och ett större antal personer närvarande i klasserna. Bristen på tid upplevdes också som *det*

stora hotet. Det finns vidare en viss risk att det blir konkurrens mellan lärarna som bevakar sitt eget ämnes delaktighet i projekten. Det kan också bli *krystat att klämma in alla ämnen* inom projektens ram.

Då alla elever från år sex till nio deltog i nobeltemat poängterades det att *sexorna är för små för projektarbete*, med motiveringen att *de får inget gjort*. Detta kommenterade en annan pedagog med att de troligen *behöver mycket struktur*, gärna med en planering där de ser vad det ska göra och i vilken ordning det ska göras.

5.5.3 Visioner

Några av pedagogerna ser det optimala som att projekttid ligger fast på schemat varje vecka. Vinsterna skulle i så fall bli att eleverna vet att det är projektarbete då, samt att det skulle bli en kontinuitet för pedagogerna. Denna tid kunde flexibelt utnyttjas av de ämnen som ingår i projekten vilket skulle kunna innebära att en pedagog arbetar mer vissa veckor och mindre andra. Önskemål framfördes också om mer tid till planering av projekten, och att denna gärna kunde ligga inplanerad vid en viss tid varje vecka.

5.6 Resultatsammanfattning

Nedan sammanfattas resultatet från de olika insamlingsmetoderna i den ordning de presenterats.

5.6.1 Gruppintervju

Att arbeta entreprenöriellt i projekt sågs som mycket roligt när allt fungerar. För att detta ska vara fallet behövs bland annat många vuxna i grupperna. Att eleverna får mer sammanhängande tid att arbeta sågs som positivt, men detta kan också vara svårt för vissa elever. Pedagogerna ser entreprenöriellt lärande som en möjlighet att ge eleverna mer omväxling och variation. Viktigt är dock att eleverna ges möjlighet att träna på att ta mer egna initiativ så att de alltmer kan utgå från det egna intresset vid planeringen av arbetet. Här menar pedagogerna att det är viktigt att de själva måste ge eleverna fler möjligheter till delaktighet.

Fler vuxna i grupperna krävs även för att en bedömning under processen, elevernas arbete, ska kunna utföras och för att göra inkludering möjlig. Det behövs också mer tid, både för planering och för arbete ute i grupperna. Tid behöver också ges till tvärgruppsdiskussioner då ett utbyte av erfarenheter och idéer kan ske, samt för att sprida entusiasm. Att tillsammans planera och utföra projekten har varit givande, menar pedagogerna, eftersom de får kunskap om andra ämnen.

Det har upplevts som en nackdel om inte alla elever i arbetslaget deltar i projekten. Om bara några årskurser deltar kan det innebära ett olika stort lärarengagemang, beroende på i vilka klasser deras undervisning ligger.

Pedagogerna framhåller vidare att de elever som behöver mycket struktur också måste få det; de behöver få förutsättningar för att klara arbetet. De elever som eventuellt exkluderas behöver vidare inte vara samma som nu, och det finns en föreställning hos pedagogerna om att det troligen är fler som exkluderas under den traditionella undervisningen.

5.6.2 Fokusgruppsintervju

Speciallärarna har deltagit i projekten i varierande grad, vilket kunde bero på att allt specialpedagogiskt stöd var lagt i andra klasser eller att någon enskild elev inte kunde delta. Vidare kunde speciallärarna också vara med som en extra vuxen i grupperna vilket upplevdes som positivt. De kunde då ge pedagogerna möjlighet att bedöma processen under elevernas arbete. Entreprenöriellt lärande har, enligt speciallärarna, påbörjat en process mot en helhetssyn på lärande bland pedagogerna och det framhålls som viktigt att det genomsyrar all undervisning.

Struktur i form av skrivna scheman, kanske med fast projekttid varje vecka, ses som nödvändigt för de elever som har svårt att klara av förändringar. Kanske kan det leda till att de elever som behöver *det fyrkantiga* bättre klarar det förändrade undervisningssättet. Vidare framhålls som viktigt att man anpassar projektarbetena till alla elever, med personliga matriser innehållande mål att uppnå som är överstiglilla, samt att eleverna måste få målen tydliggjorda.

Det framförs vidare att det finns en risk att fler elever blir exkluderade om det *finns* en särskild undervisningsgrupp, vilket då också innebär att speciallärarresursen blir låst eller åtminstone mindre flexibel. Viktigt framhålls också att inte från början exkludera elever, utan att ge dem chansen att vara med.

Avslutningsvis lyfts det fram att planeringen och bedömningen tar en *enorm tid*, men att det är viktigt att arbeta med det noggrant så att man därmed kan dra nytta av det längre fram. Det diskuterades också att det skulle kunna leda till en mer flexibel användning av speciallärarresursen om arbetslagen på skolan blev två istället för tre.

5.6.3 Deltagande observation

Klassrumsmiljön är traditionell och klassen har ett hemklassrum där större delen av undervisningen sker. Vidare finns ytterligare arbetsutrymmen i nära anslutning till klassrummet, vilka utnyttjas flitigt under i princip alla lektioner.

Den traditionella undervisningen bestod av genomgångar av varierande slag, där elevdeltagandet bestod av svar på frågor samt redogörelser av egna erfarenheter. Atmosfären under lektionerna var positiv och tillåtande, och eleverna som erhöll specialpedagogiskt stöd utanför klassrummet under några lektioner varje dag, upplevdes som socialt inkluderade.

Under projektveckan förekom mycket information (även i förväg), men alla uppfattade ändå inte allt. Information och uppföljning förekom muntligt vid starten av varje arbetspass. Till den stora delen av projektarbetet, pepparkakshuset, fanns en bedömningsmatris som inkluderade både process och resultat. Att skriva en tidsplan och en riskanalys var del av planeringsarbetet.

De långa arbetspassen uppfattades som bra för många, men några hade svårt att utnyttja tiden till arbete. På samma sätt upplevde en del elever att de fick bra träning i eget ansvar och kände ett större engagemang för uppgiften än annars, medan andra tyckte det var tråkigt, blev färdiga snabbt och hade svårt att engagera sig i de extrauppgifter som fanns.

Stöd behövdes i olika omfattning och kunde ges av kamrater i gruppen eller av de vuxna.

5.6.4 Informella intervjuer

Bland det som lyftes fram under de informella intervjuerna var att det hos pedagogerna krävs en annan inställning till, och ett annat tänkesätt kring undervisning. Vidare är det viktigt att direkt efter avslutat projekt utvärdera arbetet för att dra nytta av erfarenheterna. Målen som sätts upp ska vara lätta för eleverna att förstå och det är viktigt att eleverna tycker att det är roligt, samt att de blir motiverade och delaktiga.

Pedagogerna förde också fram att mycket tid behövs till planering och bedömning, samt att det behövs många vuxna för att utföra det sistnämnda. De såg vidare fördelar med att i fortsättningen ha projekttid utlagd på schemat för att bidra till kontinuitet för såväl elever som pedagoger. Denna tid skulle sedan kunna utnyttjas flexibelt.

6 Diskussion och slutsatser

I det följande sker först en metoddiskussion, sedan en resultatdiskussion vilken slutligen sammanfattas och slutsatser dras.

6.1 Metoddiskussion

Nedan diskuteras studiens reliabilitet, validitet och relaterbarhet, samt de etiska kraven under rubrikerna *Information*, *Gruppintervju*, *Fokusgruppsintervju*, *Deltagande observation*, *Informella intervjuer* samt *Dokumentation*.

6.1.1 Information

Då skolledaren såg fördelar med att få den påbörjade skolutvecklingen belyst genom min tänkta studie bestämdes att information skulle ges till skolans arbetslagsledare, vilket skedde i maj. Ytterligare information till arbetslagsledarna var tänkt att ges inför studiens start i november, men tiden för mötet hade missuppfattats varför jag beslutade mig för att informera hela arbetslagen direkt istället. Så skedde, och de flesta pedagoger var närvarande. Ett informationsbrev delades ut vid samma tillfälle (bilaga 2), där information om studien samt hur empirin ska nyttjas och hur konfidentialitetskravet ska uppnås behandlas (Vetenskapsrådet, 2007).

Vidare informerades klassen muntligt och ett brev till hemmen delades ut (bilaga 3). Brevet innehöll information samt en önskan om att en talong skulle fyllas i för att visa om vårdnadshavarna godkände att deras barn deltog i studien. Det sistnämnda var svårare än förväntat. Under tiden för observationen fick ytterligare brev delas ut vid ett flertal tillfällen, liksom påminnelser om syftet med brevet. När tiden för observationen var avslutad hade 24 av 27 talonger inlämnats samtliga med ett godkännande om deltagande. De tre elever som ännu inte lämnat in en talong berörs endast allmänt i resultat och diskussion för att samtyckeskravet ska uppfyllas. Om brevet med information istället skickats hem till föräldrarna hade kanske samtliga talonger lämnats in, vilket lett till en visshet om att alla fått informationen, samt att ytterligare empiri kunnat användas (Vetenskapsrådet, 2007).

6.1.2 Gruppintervju

Då gruppintervjun föregåtts av att arbetslagen diskuterat frågorna (bilaga 5), var tanken att den genom intervjun erhållna empirin skulle vara giltig för samtliga pedagoger. Den slutsatsen kan dock inte dras då ingen fråga ställdes om samtliga hade deltagit i diskussionen eller om någon i arbetslaget dominerat (Wibeck, 2000). Detsamma gällde för hur valet av representant skett, om pedagogen själv valt att vara "språkrör" för de andra eller om pedagogen var vald av de övriga. Detta sänker validiteten och relaterbarheten i studien eftersom det inte går att styrka att empirin är representativ för hela kollegiet. Likaså sänks validitet och relaterbarhet av det faktum att representanterna, av olika anledningar, inte erbjöds att läsa igenom intervjuutskriften.

Frågorna i intervjuguiden var formulerade på ett sätt som gjorde att de flöt in i varandra. Detta ledde till att det under intervjun blev viktigt att återknyta till det som tidigare sagts på området, när nästa fråga ställdes. Detta var inte enbart negativt på så sätt att det kunde upplevas som rörigt, utan förde det positiva med sig att det som sagts blev lyft ännu en gång och kunde bekräftas av informanterna, och till viss del stärka validiteten och reliabiliteten.

Om valet blivit en enkät som samtliga pedagoger besvarat hade generaliserbarheten ökat (Stukát, 2005). Dock hade risken funnits att frågor missförstått, samt att bortfallet kunnat bli stort. När nu valet blev en gruppintervju tillkom en vinst i och med att pedagogerna under intervjun fick möjlighet att delge varandra erfarenheter från den första terminens arbete med entreprenöriellt lärande (Wibeck, 2000). Detta hade även kunnat vara fallet om mer tid funnits till studien och någon form av aktionsforskning hade ägt rum.

6.1.3 Fokusgruppsintervju

Inför fokusgruppsintervjun hade två frågeställningar formulerats (bilaga 4). Dessa handlade om hur speciallärares arbetssituation förändrats, samt hur de såg att den kunde förändras i framtiden. I sista stund skrevs några nyckelord till, för att styra samtalet mer mot syftet med studien. Det sistnämnda kan ha bidragit till att utfallet av intervjun blev rikt, och en större reliabilitet och validitet kunde nås.

Under intervjun märktes att speciallärares inte haft så stor inblick i respektive arbetslags arbete med entreprenöriellt lärande, och ett utbyte av information, erfarenheter och idéer tog plats. De fick här möjlighet att sätta ord på sina tankar och spegla dem i de andras (Wibeck, 2000). Min roll blev att se på samspelet dem emellan, och vid något tillfälle föra tillbaka diskussionen till ämnet.

En av informanterna var tvungen att lämna intervjun efter halva tiden. Detta var olyckligt, men informanten hade dessförinnan tagit förhållandevis mycket av taltiden under intervjun, samt sammanfattade sin ståndpunkt då vi samtalade efteråt. Speciallärares läste igenom intervjuutskriften och godkände den, vilket i viss mån stärker validitet och relaterbarhet.

Liksom i fallet med gruppintervjun hade aktionsforskning kunnat äga rum om tid funnits. Detta hade i sin tur kunnat leda till ett större erfarenhetsutbyte och handledning i arbetet med att utveckla individuella matriser samt övrigt stöd till eleverna.

6.1.4 Deltagande observation

Två veckor är kort tid, men jag lyckades komma förhållandevis nära samspelet i klassen (Fangen 2005). Frågeställningarna styrde observationens fokus och riktades därför främst på att se skillnader i hur eleverna arbetade enskilt och tillsammans med andra, under traditionell undervisning och under projektarbetet. Samspel och dialog mellan elever och mellan elever och lärare var också sådant som studerades (a.a.). Trots den korta tiden som deltagande observatör erhöles ny empiri samt information som kunde bekräfta övrig empiri, vilket stärker reliabiliteten, validiteten och relaterbarheten.

Det var svårt att frånga sin roll som pedagog. Det svåraste var att inte ingripa när eleverna inte kom igång med sitt arbete. Trots ansträngningar att inte hjälpa eleverna förekom ett par tillfällen då hjälp gavs. Vid ett tillfälle blev jag handgripligen förd till ett grupperum av en elev som ville ha hjälp. Jag försökte då vara mer av en diskussionspartner än en lärare. Vidare fick jag under veckorna lyssna på vad elever skrivit, bland annat i sina riskanalyser och tidsplaneringar, samt uttala mig om innehållet. Frågan här blir om detta sänker validiteten och relaterbarheten eftersom jag vid dessa tillfällen hade en annan roll än den avsedda.

Under projektveckan gick jag in som elev i en grupp där ledaren var sjuk. Mitt inlägg hjälpte gruppen att hålla tidsschemat skapligt, samt bidrog till att de två övriga deltagarna arbetade

aktivt tills gruppleddaren tillfrisknat. Här är det svårt att avgöra om jag styrde för mycket; axlade gruppens ansvar i för hög grad, men efter diskussion med klassföreståndaren i efterhand drogs slutsatsen att mitt deltagande hade varit viktigt för de två elever jag samarbetade med. Fördelen med inhopet blev att eleverna fick känna att de lyckades, men nackdelen blev att de gick miste om ett tillfälle att ta ett större ansvar samt att, genom utvärdering, reflektera över hur resultatet blivit utan min närvaro. Det är en balansgång där jag dock väljer att bedöma mitt inhop som specialpedagogiskt stöd.

6.1.5 Informella intervjuer

Det faktum att valet blev att äta lunch med pedagogerna gav rika tillfällen till empiriinsamling eftersom projekten ständigt diskuterades vid bordet. Detta visade sig vara en av de viktiga platserna för informella intervjuer som Hammersley och Atkinson (2007) nämner, och en annan sådan plats var personalrummet. Den största delen av empirin samlades genom att lyssna och delta i diskussioner, men vid några tillfällen ställdes direkta frågor. Det kunde då röra sig om att tydliggöra något jag hört eller sett. Kompletterande information erhöles genom de informella intervjuerna (Alvesson & Sköldberg, 2008). Reliabilitet, validitet och relaterbarhet bedöms här som hög.

6.1.6 Dokumentation

Den dokumentation som insamlades och studerades bestod av elevernas schema, pedagogernas tjänstefördelning, en bedömningsmatris, riskanalyser samt utvärderingar. Dessa har gett information om skolan och den traditionella undervisningen, liksom om bedömningsunderlag och arbetet under projektet. Samtliga dokument kan inte sägas ha lika stor nytta för studien, men de stärker dess reliabilitet, validitet och relaterbarhet (Merriam, 1994).

6.2 Resultatdiskussion

Nedan diskuteras resultatet i den ordning litteraturen presenterades med rubrikerna *Skolutveckling*, *Entreprenöriellt lärande* och *Elever i behov av särskilt stöd*. Diskussionen sker med syftets frågeställningar för ögonen. Dessa var *hur entreprenöriellt lärande är initierat och implementerat på skolan, vad som kännetecknar entreprenöriellt lärande samt hur speciallärare, pedagoger och elever uppfattar det förändrade arbetssättet*, och slutligen ställdes frågan *om det finns något som tyder på att arbetssättet leder mot en skola för alla*.

6.2.1 Skolutveckling

Den studerade skolutvecklingen *initierades* av en av pedagogerna på skolan. En initiering till ett förändringsarbete som kommer från dem det berör har större chans att bli framgångsrik enligt Rönnerman (1998), Moberger (2006), Bjerke (2005), Hargreaves (1998) och Ahlberg (2001). Hargreaves (1998) för fram att detta är extra viktigt när förändringen är stor och försiggår under en längre tid vilket är fallet i denna studie. Här vill jag dock markera att valet av utvecklingsarbete kanske, som Svedberg (2006) för fram, delvis också är styrt från överstatlig och nationell nivå eftersom den finansierades av EU och eftersom regeringen för fram önskemål om förändring av undervisningen.

Ytterligare en faktor som anses påverka skolutveckling i positiv riktning är om initieringsfasen inte forceras. Blossing (2006; 2008), Rönnerman (1998) och Ahrenfeldt (2001) påtalar just vikten av detta. Det behövs tid för att de det berör skall hinna skapa "en gemensam förståelse" för det nya (Blossing, 2008, s. 14); tankemönstret måste hinna ändras och det nya

förankras i personalgruppen (Rönnerman, 1998). På skolan i studien har så gott som samtliga pedagoger deltagit i samma utbildning under vilken de har haft tid att diskutera ihop sig, samt planera för några av innevarande läsårs projekt.

Ahrenfeldt (2001) menar vidare att det är viktigt att man tar tillvara tidigare erfarenheter och inte helt köper ”färdiga koncept och lösningar” (s. 278). Han påtalar också vikten av att ha en plan med mål, risk- och resursanalys, samt att tidpunkter för avstämning och uppföljning finns klara innan förändringsarbetet startar. Pedagogerna i studien har utifrån egna idéer utformat det nya på olika sätt i de olika arbetslagen, så ett helt färdigt koncept har de inte anammade.

Moberger (2006) och Rönnerman (1998) betonar vikten av att skolledaren är insatt i förändringsarbetet och att det råder en samsyn. Detta är särskilt viktigt vid en genomgripande förändring som kan komma att påverka tjänstefördelning, timplan och schemaläggning (Johannisson m.fl. 2000). Skolledaren är ny för läsåret, men är väl insatt och pedagogerna för under intervjun fram att de tror sig kunna var med och påverka bland annat hur och i vilken omfattning de arbetar med projekt nästkommande läsår, vilket inverkar på schemaläggningen.

Implementeringsfasen kan enligt Ahrenfeldt (2001) ses som en övningsfas där det är viktigt att ”utbyta erfarenheter” (Blossing, 2008, s. 13). Ahlberg (2001) menar att diskussionen ska vara öppen och leda till förståelse. På skolan i studien pågick ständigt diskussioner kring projekten, något som Ahrenfeldt (2001) menar kan ses som indikationer på hur utvecklingen fortskrider. Fördelar, nackdelar och svårigheter diskuterades över matbordet eller vid kaffet. Dock förekom inte fasta tillfällen att utbyta erfarenheter mellan arbetslagen. En uppföljning i regi av ME-University, där pedagogerna arbetslagsvis skulle diskutera och följa upp arbetet, var inplanerad, men avbokades då tid och resurser saknades. Detta framhölls som en brist av en av pedagogerna som menade att det är viktigt att tala om sådant som kanske inte fungerar så bra, med dem det berör, även om det är givande att diskutera med kolleger ur andra arbetslag. De har endast haft ett tillfälle till sådan diskussion då de i tvärgrupper diskuterat och utbytt erfarenheter och idéer.

Under implementeringen är utvärderingar mycket viktiga menar Scherp (2003), vilket också görs på denna skola av både elever och pedagoger efter varje projekt. Under denna fas är avsikten att lära sig av sådant som blev mindre bra och kunna förbättra projekten, samt att uppmärksamma sådant som fungerade bra. Att dokumentera är viktigt menar Moberger (2006), och sådan förekom till viss del i denna studie. Det finns dock ingen empiri som visar på om det var någon enskild pedagog som var ansvarig för att samla dokumentationen.

Vikten av att inte ge upp för tidigt framhålls av Hägglund och Madsén (1997). Det är vanligt att förvirring och osäkerhet präglar tillvaron under ett förändringsarbete, vilket kan upplevas som en försämring. Detta kan förklara varför pedagogerna efter ett av de tidiga projekten upplevde att det skulle bli skönt att återgå till det ”normala” igen. Här är det, enligt Rönnerman (1998), viktigt att pedagogerna samarbetar och att någon *förändringsagent*, eller, med Blossings (2006) ord en *målhävvdare*, kan entusiasmera och stötta dem som inte orkar. Sådana agenter finns på skolan i studien vilket bland annat lyftes fram under gruppintervjun, när en av pedagogerna påpekade att den entusiasm en av deltagarna visade måste smitta av sig på de andra.

Skolkulturen är enligt Blossing (2008) avgörande för hur ett förändringsarbete fortskrider. Han nämner faktorer som visar på vilken kultur som råder på en skola och menar att det är

den *samarbetande eller professionella skolan* som har bäst förutsättningar att lyckas. Resultatet i denna studie pekar i vissa avseenden i en sådan riktning. Lärareffektivitet märks på hur de ständigt lägger tid och energi på utvecklingsarbetet. Skolledningen stödjer utvecklingsarbetet och ger pedagogerna viss tid till uppföljning och diskussion, även om önskemålet finns att mer tid ges. Målinriktningen kan sägas vara tydlig och förankrad då de alla gått samma fortbildning.

Blossing (2008) nämner vidare olika funktioner som bör finnas på en skola för att ett förändringsarbete ska ge resultat. På skolan finns *visionären* i form av initiativtagaren, men även övriga utvecklingsansvariga. Vidare kan identifieras *uppfinnare* och *tidiga tillämpare* bland alla som varit engagerade i arbetet med projekten. Inom arbetslagen har jag, genom gruppintervjun och informella intervjuer, även sett *pådrivare* och *målhävdare*. *Granskaren* är den som samlar information och ser till att den kurs man slagit in på hålls. Här har jag ingen säker empiri, snarare kan jag se att de alla har den rollen i större eller mindre utsträckning.

Det som också utmärker den samarbetande eller professionella skolan är framförhållning, samarbete och gemensamt ansvar (Blossing, 2008). Resultaten i denna studie ger vissa belägg för detta. Personalen arbetar i arbetslag med gemensamt övergripande ansvar för alla elever, och ett mer specifikt ansvar för en av klasserna. Detta ansvar delas i de flesta fall då de ofta är två klassföreståndare. Att påbörja ett så omfattande skolutvecklingsarbete tyder på en vilja att lösa problem och att förändra förutsättningarna för lärandet. Pedagogerna utvärderade och planerade gemensamt. Under idrottslektionerna arbetade pedagogerna med flexibel gruppindelning, och eleverna i klassen arbetade i olika gruppkonstellationer. Det talades även om att våga pröva nya indelningar inför kommande läsår.

6.2.2 Entreprenöriellt lärande

Forskning kring entreprenöriellt lärande på svenska skolor har visat att utbildning alltmer kopplas till den ekonomiska politiken och arbetsmarknadens behov (Mahieu, 2006; Leffler, 2006; Hargreaves, 1998; Johannisson m.fl. 2000; NUTEK, 2005). Vidare är det krafter på överstatlig, nationell och regional nivå som styr (Mahieu, 2006; Svedberg, 2006). Ett uttryck för detta är, som tidigare förts fram, att den utbildning personalen på skolan deltog i var EU-finansierad och fortbildningen var politiskt förankrad inom kommunen.

Vidare har utbytet mellan skolan och lokalsamhället till viss del ökat i och med att det anordnats studiebesök för eleverna. Detta förs fram som en del i det entreprenöriella lärandet (Rabbior, 1990; Peterson & Westlund, 2007), liksom att de unga får möjlighet att bli duktiga på att samarbeta, diskutera och lära sig av varandra (Johannisson m.fl. 2000). Ovanstående knyter an till det sociokulturella perspektivet på lärande vilket sker genom kommunikation (Säljö, 2005; Strandberg, 2006). I studien förekom den möjligheten under projektet, men även, om än i mer begränsad omfattning, under den traditionella undervisningen.

Svedberg (2006) lyfte att man kan välja att se entreprenöriellt lärande som riktat till en elit, eller också kan man se det i ett bredare perspektiv som något som kan leda till färre skoltrötta elever. Det sistnämnda var en av anledningarna till att den förra skolledaren bejakade fortbildningen, då skolan under några år fått ett ökat antal elever som valde att inte delta i undervisningen. Även i empirin från gruppintervjun och den deltagande observationen förekommer tecken på att den nya undervisningsformen kan göra skolan mer intressant, vilket Rabbior (1990) lyfter som en vinst.

Att entreprenöriellt lärande leder till gladare och mer motiverade elever lyfts fram i forskning (Jangsell & Nyh, 2009), samt att elevrollen är mer aktiv (Säll, 2008; Ahlström & Rendahl, 2007; Peterson & Westlund, 2007). Detta finns exempel på då det var energiskt och intensivt arbete under projektveckan, dock inte i alla fall; det förekom elever som inte verkade vara så motiverade till uppgiften. En av pedagogerna såg det nya arbetssättet som en stimulerande krydda. Elevrollen var mer aktiv och läraren fungerade i många fall som en mentor. Klassföreståndaren valde till viss del att låta eleverna själva reflektera över till exempel vad deras överksamhet skulle kunna leda till, för att de skulle kunna lära sig att ta ett större eget ansvar. Med projektarbete finns möjligheten för *de lata* att undvika arbete, men den möjligheten förekommer också vid traditionell undervisning, vilket framkom under gruppintervjun och under den deltagande observationen.

En studie av entreprenöriellt lärande visar att det är problematiskt att förändra en så etablerad struktur som finns i skolan och brister i samsyn förekom (Holmberg & Wigerstad, 2008). På den skola där denna studie genomförts hade några arbetslag valt att inte förändra undervisningen för eleverna i år åtta och nio. Detta ledde bland annat till att engagemanget hos lärarna varierade, samt att specialläraren inte alltid kunde delta under projekten. Kring eleverna i behov av särskilt stöd var samsynen heller inte helt enhetlig på skolan. Empirin ger exempel på exkluderande specialundervisning, men även på en önskan om att inkludera eleverna.

Tillfällen till att diskutera lärande och möjligheter att utveckla en helhetssyn kring kunskap (Peterson & Westlund, 2007) fanns nu i och med att de påbörjat förändringen av undervisningen. De diskuterade ämnen och mål betydligt oftare den här terminen eftersom de planerade projekten ihop. Tidigare hade den största delen av den gemensamma tiden använts till att diskutera elevvård. Att nu få en större insyn i varandras ämnen sågs som en fördel, men samtidigt framhölls behovet av betydligt mer tid till planeringsarbetet.

Innehållet i projekten avses leda till diskussioner och lärande (Johannisson m.fl. 2000; Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). För att detta ska ske är det viktigt att innehållet utgår från elevernas intressen och att de på sikt deltar i planeringen av projekten mer än vad som är fallet i inledningsskedet. Pedagogerna i studien förde fram detta som viktigt och ett arbetslag hade just påbörjat ett projekt där eleverna gavs möjligheter att styra mer, till exempel välja metod och redovisningssätt. Tanken hos samtliga arbetslag är att detta ska utvecklas allteftersom eleverna blir mer vana vid arbetssättet.

Att arbeta i projekt ska bland annat innebära att eleverna ges möjligheter att vara kreativa och då använda höger hjärnhalva mer än traditionell undervisning medger (Rabbior, 1990; Johannisson m.fl. 2000; Boström & Wallenberg, 2001). Även i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är kreativitet viktig (Säljö, 2005; Strandberg, 2006). Exempel på hur kreativiteten och nyfikenheten kan öka är om eleverna upplever mening och sammanhang. Arbetet med att tillverka tomtebluss och pepparkakshus är exempel på detta, men många grupper valde att använda sig av färdiga mallar till sina hus istället för att fantisera fritt. Detta kan förmodligen förstås som en rädsla att göra fel (Normell, 2008; Kourilsky, 1990; Rabbior, 1990), något som den traditionella pedagogikens dolda läroplan ofta förmedlar (Gustafsson, 2009; MacDowell, 1990). På så vis minskar möjligheten att lära sig av sina misstag, vilket enligt Peterson och Westlund (2007) är en del av idén med lärandet under projekten.

Under projektarbeten bryts det ordinarie schemat upp till förmån för längre sammanhängande arbetspass. Detta innebär att skoldagen inte blir splittrad i korta lektioner som, enligt Säljö (2005), kan innebära att lärandet lösgörs från sin kontext; känslan av mening och samman-

hang minskar (Ahlberg, 2001). De långa arbetspassen sågs av pedagogerna och de flesta av eleverna som positiva eftersom det då fanns möjlighet att slutföra det som påbörjats. Det var här en stor skillnad jämfört med den traditionella undervisningen, då elevernas schema var uppdelat i fem till sju olika ämnen per dag. Dock finns ett exempel på en elev som arbetade mer fokuserat under tidspress än under det friare arbetssättet.

På skolan i studien har implementeringen av entreprenöriellt lärande just börjat. Detta kan vara förklaringen till varför de ännu bara arbetat i projektform till viss del; några vi enstaka tillfällen och andra utspritt under hela terminen. Enligt den modell de följer påtalas dock vikten av att det entreprenöriella lärandet ska genomsyra all undervisning (Peterson & Westlund, 2007). Det sistnämnda lyfte en av speciallärarna, och menade att det startat en process bland pedagogerna i den riktningen. Dock framhålls också i litteraturen att det är bra att starta med projekt som löper över två till tre dagar (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009), för att vänja eleverna vid arbetssättet.

Uppföljning under processen och utvärdering efter avslutat projekt är vidare av stor vikt för att lärande ska ske (Brenneke, 1990; Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Det är också under processens gång som bedömningen i första hand ska ske, så kallad formativ bedömning (Josefsson Bostani & Josefsson, 2009). Det förstnämnda utfördes på skolan, men det sistnämnda var ett stort problem för pedagogerna i studien. De menade att det inte fanns någon möjlighet för dem att hinna med detta om de inte var flera vuxna i klassen. Antalet vuxna i klasserna under projekten varierade mellan arbetslagen, bland annat beroende på hur många som arbetade heltid. Det uppfattades också som svårt att genom projektarbeten få tillräckligt med betygsunderlag för *alla* färdigheter, men att det mesta ändå gick att stämma av under och mellan projekten. En oro för att inte hinna med allt förekom vilket kunde leda till en strid kring vilka ämnen som skulle vara med i projekten och vilka som skulle ligga kvar på schemat.

Under utbildningen i entreprenöriellt lärande hade pedagogerna frågat mycket om hur det skulle gå för elever i behov av särskilt stöd och fått svaret att de också lär sig det nya arbetssättet så småningom. I den litteratur som ingick i utbildningen framhålls att det nya arbetssättet ska göra skoltrötta elever mer motiverade. Vidare uttrycks att elever som behöver mycket stöd kan komma till korta, men att detta främst beror på att de inte fått någon träning i arbetssättet och att det troligen är avgörande hur pedagogen introducerar arbetsformen (Peterson & Westlund, 2007).

6.2.3 Elever i behov av särskilt stöd

Orsakerna till att en elev kan behöva stöd är många. Eftersom skolan kan vara en av orsakerna kan vinster förmodligen göras om undervisningen förändras (Hjörne & Säljö, 2005; Normell, 2008; Boström & Wallenberg, 2001), vilket nu sker på skolan i studien. Skolans dolda läroplan kan vara det som gör att elever får det svårt i skolan; det är viktigt att vara förtrogen med den dolda koden (Gustafsson, 2009; Hjörne & Säljö, 2005; Ogden, 2001; MacDowell, 1990). Att elever till exempel inte kan sitta stilla eller vara tysta, kan leda till att tillsägelser successivt sänker självförtroendet och självkänslan. Det kan vidare leda till att man får en roll; att man blir betraktad som en speciell sorts elev (Gustafsson, 2009; Iglum, 1999; Groth, 2007; MacDowell, 1990). De elever som i studien hade svårt att vara stilla och tysta under den traditionella undervisningen, kunde under projektet få röra sig och prata utan att riskera tillsägelse. Skolan har av tradition varit lättare att anpassa sig till för elever som lär sig bäst genom att se och höra, och svårare för dem som behöver röra på sig och göra något med händerna för att

lära (Boström & Wallenberg, 2001). Med entreprenöriellt lärande får de sistnämnda kanske en bättre chans att utvecklas.

En varierad undervisning, där alla sinnen får användas, är troligtvis viktig för att så många elever som möjligt ska komma till sin rätt (Boström & Wallenberg, 2001; Fischbein, 2007; Ahlberg, 2001). Vidare bör mångfald ses som en tillgång (Hjörne & Säljö, 2005; Björk-Åkesson, 2007; Egelund m.fl. 2003). Under ett projekt arbetar eleverna oftast tillsammans i grupper och de olika egenskaper gruppmedlemmarna har kan komplettera varandra. Ett exempel från observationen är de två elever som arbetade tillsammans, där den ena var mer konstnärlig medan den andra klarade matematiska uppgifter bättre. Strandberg (2006) reflekterar över viskande och fuskande och ser det som en självklarhet för lärande; att man kan låna kunskap av varandra och göra den till sin egen.

Både speciallärarna och pedagogerna framhöll det behov många elever har av struktur, men att man samtidigt inte ska *dra alla över en kam*. I ett av arbetslagen hade det varit tydligt att de så kallade *bokstavsbarne*n inte tyckte att det var roligt att arbeta i projekt, att de kände sig vilsna och oroliga på grund av att schemat inte såg ut som vanligt. Här upplevdes bland annat de långa arbetspassen utan raster som besvärliga. I de här fallen är det viktigt att de vuxna ger eleverna den struktur och det stöd de behöver, samt att de successivt minskar stödet allt eftersom eleverna klarar sig på egen hand (Säljö, 2005; Alexandersson 2009; Kadesjö, 2007; Ogden 2001). Vikten av att eleverna får individuellt utformade studieplaner framhåller Kadesjö (2007). Att vara tydlig och klar över målen som pedagog uppfattades som ett sätt att minska upplevelsen av att det är rörigt under projektperioderna. Som en vision hade här speciallärarna möjligheten att göra individuella matriser med mål att uppnå som verkligen utgick från den enskilde eleven.

Att man som pedagog utgår från den enskilde eleven framhålls i litteraturen, men också att lärande gynnas av i samverkan med andra (Svenska Unescorådet, 2006; Forsmark, 2009; Dysthe, 2003; Ahlberg, 2001; Säljö, 2005; Strandberg, 2006; Boström & Wallenberg, 2001). Samverkan finns det stora möjligheter till när eleverna arbetar i projektform, och då är det viktigt att även de elever som vanligen erhåller särskild specialundervisning får möjlighet att delta i arbetet. Detta har speciallärarna i vissa fall fått strida för och poängterar vikten av att låta alla pröva och stötta dem så att de ges möjlighet att lyckas.

Läraren kan påverka eleverna både positivt och negativt. Ogden (2001) för fram att eleverna ska känna att läraren är tillgänglig och behandlar dem på ett positivt och konsekvent sätt. Ig-lum (1999), i sin tur, lyfter fram vikten av att läraren är trygg, äkta, tydlig och att han eller hon har humor. Det beror också på läraren om inkludering genomförs. Under den deltagande observationen kunde ovan nämnda förhållningssätt från flertalet av pedagogerna beläggas, vilket kan ligga till grund för hur eleverna var mot varandra och att de elever som ibland inte deltog i klassens ordinarie undervisning ändå upplevdes som socialt inkluderade. Här kan den avskiljning som skedde ses som positiv (Groth, 2007; Kadesjö, 2007); speciallärarens rum var ett ställe dit även andra sökte sig under eget arbete. Den trygghet som eleverna kan känna hos specialläraren visades exempel på när elever kom till denne efter avslutat projektarbete.

Ett specialpedagogiskt förhållningssätt är viktigt för att elever inte ska ge upp och för att förmågor ska lyftas fram och förstärkas; det är bland annat viktigt att se möjligheterna istället för hindren (Dysthe, 2003; Boström & Wallenberg, 2001). De vuxnas roll under projektet i studien var mer som en handledare och många tillfällen gavs till stöd i form av uppmuntran och positiv feedback.

Avslutningsvis kan nämnas att även miljön har betydelse för inläring. Alexandersson (2009) menar att inte bara eleverna och lärarna ska vara aktiva, utan även miljön. Under veckan med traditionell undervisning hade eleverna möjlighet att vistas på många olika ställen under "eget arbete". Denna möjlighet utökades under den avslutande projektveckan då eleverna fick tillfälle att vistas på ytterligare andra ställen, och aktiviteten var i de flesta fall hög.

6.3 Slutsatser

Initieringen av skolutvecklingen kom från en av pedagogerna på skolan. Detta faktum gör att ett förändringsarbete har större chans att lyckas; att utvecklingen blir hållbar. Initieringsfasen har vidare tagit ett drygt år under vilket så gott som samtliga pedagoger gått en utbildning. De har även haft tid att planera några projekt i förväg. Detta kan ses som förutsättningar för en god initiering då de hunnit prata ihop sig och i viss mån ändra sitt tankemönster. *Implementeringen* av det nya arbetssättet har nu börjat på skolan, och de första utvärderingarna har utförts. De olika arbetslagen har valt att implementera entreprenöriellt lärande på varierande sätt; de har gjort det nya till sitt eget i viss mån.

När en skola kan definieras som en *samarbetande* eller *professionell skola*, finns goda förutsättningar för att ett förbättringsarbete ska bli väl initierat och implementerat, för att till sist nå fasen Blossing (2008) benämner institutionalisering. Detta ser jag kan ske på skolan i studien, men bland annat krävs då fler tillfällen till diskussion, utvärdering och dokumentation. Vidare behöver samtliga pedagoger på skolan bli involverade i förändringen i lika stor utsträckning, för att undvika snedbelastning samt för att nå en samsyn kring lärande. Då en stor vilja till förändring finns på skolan ser jag det även som viktigt att pedagogerna får möjlighet att delta i organiseringen av arbetslag och schemaläggning. Inte minst viktigt blir det här att speciallärarrollen diskuteras.

Entreprenöriellt lärande har som mål att göra eleverna förberedda för framtiden. De ska genom modellen komma ut ur skolan med självförtroende, självkänsla, en tro på sin förmåga och en ta-sig-församhet som ska kunna hjälpa dem att nå framgång i yrkeslivet. För att nå dit behöver pedagogerna släppa "tyglarna" och låta eleverna styra alltmer. Detta kan vara extra svårt om eleverna inte tycks komma någon vart; inte får någonting gjort. Genom att tillsammans med pedagogen utvärdera och reflektera över sina idéer och sitt arbetssätt, ska eleverna dock nå insikt i hur de ska hantera friheten. Här, liksom när det gäller bedömningen av processen och planeringen av projekt, lyfts bristen på tid och personal som ett hinder.

Det som kännetecknar entreprenöriellt lärande och skiljer sig från traditionell undervisning är bland annat att eleverna arbetar tematiskt med en och samma uppgift under en längre sammanhängande tid. De är i viss utsträckning ansvariga för tidsplanering och arbetar mot mål som är utarbetade av pedagogerna. Bland dessa mål finns de berörda ämnenas strävansmål, samt mål som rör entreprenöriella kompetenser. De längre arbetspassen ger eleverna möjlighet att under längre sammanhängande tid arbeta med samma sak, vilket i de flesta fall var positivt. Dock förekommer det elever som blir rastlösa, samt elever som behöver tidspress för att arbeta fokuserat. Kontrasten med den traditionella undervisningen var här stor, då skoldagen i det senare fallet var uppdelad i fem till sju olika ämnen.

Jag kan, i min begränsade studie, se att det kan finnas vinster med entreprenöriellt lärande på så sätt att skolan nu har fått *en extra krydda* och på så vis kan locka omotiverade elever att delta i undervisningen. På samma sätt kan jag se den fördel det friare arbetssättet har för elever som har svårt att följa den dolda läroplanens normer, då bland annat de elever som har svårt att vara tysta och sitta stilla. Elever som behöver röra sig eller göra något med händerna för att lättare lära sig kan få en större chans med det nya arbetssättet. Deras roll som den som alltid pratar eller den som inte kan sitta stilla förändras, och de kan slippa tillsägelser i större utsträckning. Å andra sidan var det elever ur denna elevgrupp som snabbt blev klara och som då blev rastlösa. Även detta behöver pedagogerna diskutera, samt, gärna i samråd med eleverna, komma på lösningar för.

När det gäller *bokstavsbarnen*, för att använda den benämning som förekommer i empirin, behöver stödet ses över. Speciallärarna och pedagogerna var tydliga med att ramor och struktur är av yttersta vikt för dessa elever. De förstnämnda förde dessutom fram idéer kring individuella mål. Lärares bemötande lyfts i litteraturen som mycket viktig och här är det nödvändigt att ha ett gemensamt ansvar för eleverna. Har pedagogerna inte det är chansen att entreprenöriellt lärande ska leda till inkludering *mindre* än tidigare och risken finns att det bildas exkluderade grupper som speciallärarna får ansvara för.

7 Avslutning

Det har varit mycket intressant att närmare studera entreprenöriellt lärande. Då skolutveckling och elever i behov av särskilt stöd under lång tid har intresserat mig, såg jag här initialt hur en förändring i arbetssättet skulle kunna ge fler elever än tidigare förutsättningar att lyckas i skolan. Det jag inte insåg var att utbildningen pedagogerna fått inte ledde till en beredskap att möta mångfalden i den utsträckning som hade behövts. När jag sedan insåg att initieringen av entreprenörskap i skolan ursprungligen kommer från överstatlig och nationell nivå drog jag öronen åt mig. Jag inser nu att även om initieringen kan tyckas komma från dem det berör, i det här fallet pedagogerna, kan det röra sig om ett beslut om förändring som kommer ”uppfifrån”; från överstatlig, statlig eller regional nivå.

I litteraturen kring entreprenöriellt lärande lyfts fördelarna med det nya sättet att arbeta och detta får den traditionella undervisningen att hamna i dålig dager; det sker i litteraturen en dikotomisering, för att använda Lefflers (2006) ord. Jag vill här passa på att lyfta hur viktigt det är att föra fram fakta ur olika vinklar när något presenteras. Det känns i ljuset av det Leffler (2006) skriver, lite som om litteraturen kring entreprenöriellt lärande har något av försäljning över sig, och det är synd, tycker jag, eftersom det trots allt finns många fördelar med arbetssättet.

Under den första veckan av observation, under den traditionella undervisningen, förvånades jag av hur mycket information och kunskap eleverna får del av, i små portioner och utan inbördes sammanhang. Som pedagog tycker man sig vara insatt i hur det är att gå i skolan, men jag kan definitivt rekommendera alla pedagoger att ”vara elev” under en vecka. Det kan leda till en större insikt i hur eleverna har det, och därigenom kanske till en ökande ämnesövergripande planering för att ge ett större sammanhang för dem. Jag blev under studien mycket väl mottagen på skolan och kände att ett intresse fanns för det jag utförde. Det lyftes att min närvaro och mina frågor fick pedagogerna att återväcka en del av den entusiasm de initialt kände, och att de diskussionstillfällen intervjuerna gav var värdefulla. Tiden som deltagande observatör var mycket givande vilket uppväger den krävande sidan.

En svårighet med att genomföra arbetet kring studien har varit den begränsade tiden. Det faktum att jag valde tidskrävande empiriproduktion och empiriinsamling medförde att jag nu inte kunnat ägna tillräcklig tid åt den etnografiska studiens presentation textligt. Fokus fick istället bli att över huvud taget hinna skriva arbetet, vilket är synd eftersom det hade varit mer tillfredsställande att utföra den etnografiska ansatsen fullt ut. Dock kan jag inte se att någon av de olika insamlingsmetoder jag valt hade kunnat utgå; de är alla lika värdefulla och kompletterar varandra.

7.1 Specialpedagogiska implikationer

Det studien bland annat kan markera är vikten av att vid varje förändringsarbete vara medveten om vad förändringen kan innebära för *alla*. Mer struktur och styrning kan behövas i vissa fall, och tidig information för att göra elever förberedda på vad som ska ske, är ett annat stöd. Framför allt är det viktigt att vara förberedd och att pedagogerna på en skola har pratat ihop sig kring hur elever i behov av särskilt stöd ska kunna delta i det nya och få möjlighet att utvecklas tillsammans med andra.

7.2 Förslag på fortsatt forskning

Som framgår av studien har det varit svårt att någonstans läsa vilka nackdelar entreprenöriellt lärande kan föra med sig. Finns det litteratur om entreprenöriellt lärande som på ett tydligare sätt tar upp de svårigheter elever kan få av det friare arbetssättet? Bör inte detta finnas med i utbildningen på ett tydligare sätt för att göra pedagogerna bättre förberedda? Det vore här intressant att göra en studie på en skola som arbetat entreprenöriellt under en längre tid, och att där studera hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd fungerar. Vidare vore det intressant att följa skolan i studien under den fortsatta implementeringen. Då skulle studien kunna vara i form av aktionsforskning där fokus skulle ligga på utformningen av stödet till elever; att stödja utvecklingen *mot en skola för alla*.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, A-C. & Rendahl, M. (2007). *Entreprenörskap i gymnasieskolan. En fallstudie av entreprenöriellt lärande i praktiken*. Examensarbete, lärarutbildning. Luleå Tekniska Universitet. Institutionen för Utbildningsvetenskap.
- Ahrenfeldt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg, (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2004). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, P. (2008). "Ung Företagsamhets" arbets sätt – ur pedagogens perspektiv. Examensarbete, Lärarprogrammet. Karlstads Universitet, estetisk-filosofiska institutionen.
- Asmervik, S. (2001). Vad är specialpedagogik? I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Banaszak, A. (1990). Economics and Entrepreneurship Education for Young Adolescents. I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Bjerke, B. (2005). *Förklara eller förstå entreprenörskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2006). Skolor – platser för lärares lärande? I A-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. En antologi från en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Boström, L. & Wallenberg, H. (2001). *Inläring på elevernas villkor – inlärningsstilar i klassrummet*. Brain Books. Falun.

- Brenneke, J. S. (1990). Case Studies and Other Student-Based Programs in Entrepreneurship Programs. I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tössebro (Red.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Gustafsson, B. (2009). Den dolda läroplanen och skolsvårigheter. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Holmberg, A. & Wigerstad, C. (2008). *Implementering av ett nytt arbetssätt – entreprenöriellt lärande i gymnasieskolan*. Uppsats i Specialpedagogik överbyggande kurs. Malmö Högskola: Enheten för skolutveckling och ledarskap.

- Hudeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering och exkludering av elever. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, S-O. & Madsén, T. (1997). *Från PEEL till PLAN – en strategi för utveckling av lärarens och elevers aktiva lärande under eget ansvar*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Iglum, L. (1999). *Om de bara kunde skärpa sig! Barn och ungdomar med DAMP/MBD, AD/HD och Tourettes syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Jangsell, C. & Nyh, A. (2009). *Entreprenöriellt lärande sett ur elevens perspektiv*. Examensarbete på lärarutbildningen. Malmö Högskola, lärarutbildningen.
- Johannisson, B., Madsén, T. & Wallentin, C. (2000). *Aha! Företagsamt lärande! En skola för förnyelse*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Josefsson Bostani, S. & Josefsson, R. (2009). *Formativ bedömning vid entreprenöriellt lärande. Så här gör du*. ME University AB.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kent, C. A. (Ed.) (1990). *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Kourilsky, M. (1990). Entrepreneurial Thinking and Behaviour: What role the Classroom? I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landström, H. (2005). *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 8, 2006. Umeå universitet.
- Lpo 94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- MacDowell, M. (1990). Approaches to Education for the Economically Disadvantaged: Creating Tomorrow's Entrepreneurs and Those Who Will Work for Them. I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.

- Mahieu, R. (2006). *Agents of Change and Policies of Scale. A Policy study of entrepreneurship and Enterprise in Education*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete, Nr 9, 2006. Umeå universitet.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moberger, B (Red.) (2006). *Vi värderar kvalitet – om självvärdering och lärares utvecklingsarbete*. Lärarförbundet/Lärarnas Riksförbund. Grafisign Nordiska AB
- Nationalencyklopedin. (1990). Band 4. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nationalencyklopedin. (1991). Band 5. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Normell, M. (2008) *Från lydnad till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- NUTEK. (2005). *Lärare om företagsamhet*. Vetenskap och Allmänhet. Rapport 2005:2/Nutek infonr. 060-2005.
- NUTEK. (1999). *Skolans entreprenörsbok*. Helsingborg. NUTEK.
- Ogden, T. (2001). Beteendestörningar hos barn och ungdomar. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, M. & Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälar – en introduktion till entreprenöriellt lärande*. Stockholm: NUTEK.
- Rabbior, G. (1990). Elements of a Successful Entrepreneurship/Economics/Educational Program. I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Runesson, U. (1995). Elever lär av varandra. I B. Lendahls & U. Runesson (Red.), *Vägar till elevens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rushing, F. W. (1990). Entrepreneurship and Education. I C. A. Kent (Ed.), *Entrepreneurship Education. Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2003). *PBS – Problembaserad skolutveckling. Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Stukát, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis – om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, Nr 15, 2007. Umeå Universitet.
- Svenska Unescorådet. (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säll, M. (2008). *Entreprenöriellt lärande i praktiken*. Examensarbete i lärarutbildningen. Mälardalens Högskola, Eskilstuna och Västerås, Akademin för Utbildning, Kultur och Kommunikation.
- Tideman, M. & Rosenqvist, J. (2005). Teoretisk förankring, syfte och metod. I M. Tideman, J. Rosenqvist, B. Lansheim, L. Ranagården & K. Jacobsson, *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet & Näringsdepartementet. (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. <http://www.regeringen.se/sb/d/5709/a/46989>
Hämtat 2009 – 11 – 07
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
Hämtat 2010-01-07
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*
Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Intervjuguide till intervju med skolledare

- Beskrivning av arbetsplatsen
- Hur startade allt?
- Hur är det finansierat?
- Hur är det implementerat?
- Hur har uppslutningen varit?
- Hur sker informationen till elever/föräldrar?
- Vinst/positiva effekter/möjligheter?
- Hinder/svårigheter/risker?

Bilaga 2 Information rörande undersökning – AL

Jag heter Kristina Brinck och studerar till specialpedagog på Göteborgs universitet. I denna utbildning ingår ett examensarbete i form av en undersökning. Jag har valt att fokusera på skolutveckling, eftersom det är ett av de områden vi har fått fördjupad kunskap i. Syftet med mitt arbete är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, studera den skolutveckling som nu pågår på er skola – mot entreprenöriellt lärande. Mitt mål, förutom att jag skriver en uppsats, är att min undersökning ska kunna utgöra ett stöd i ert fortsatta arbete.

Jag kommer att befinna mig på skolan i större och mindre omfattning under november månad och det jag behöver hjälp med är:

- att delta i en 9:a under två veckor. En vecka med ”vanlig” undervisning och en vecka med projektarbete,
- att under min tid som observatör i 9:an få svar på frågor som dyker upp,
- att få ta del av planeringar och utvärderingar,
- att intervjua de tre speciallärare som arbetar på skolan,
- att få svar på frågor kring hur ni arbetade tidigare, vad som är förändrat och hur ni ser att det kan bli på sikt.

Det sistnämnda kommer att ske genom att ni får några frågor att diskutera i arbetslaget, och sedan får en representant träffa mig för en sammanfattande intervju tillsammans med representanter från övriga arbetslag.

I den uppsats jag skriver kommer jag inte att använda några namn, eller på annat sätt skriva så att någon enskild person, eller något enskilt arbetslag ska kunna pekats ut. Ni har också möjlighet att avstå från att delta, svara på frågor osv. och kan när som helst välja att avsluta ert deltagande. De uppgifter jag får av er kommer bara att användas till min forskning och ni kommer att få ta del av resultatet.

Hör av er om ni undrar över något.
Mitt telefonnummer:

0733 – 850 530

Med vänlig hälsning

Bilaga 3 Information rörande undersökning – till hemmen

Jag heter Kristina Brinck och studerar till specialpedagog på Göteborgs universitet. I denna utbildning ingår ett examensarbete i form av en undersökning. Jag har valt att fokusera på skolutveckling, eftersom det är ett av de områden vi har fått fördjupad kunskap i. Syftet med mitt arbete är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, studera den skolutveckling som nu pågår på ert barns skola – mot entreprenöriellt lärande.

För att få en bild av det som sker på skolan kommer jag bland annat att vara med i ert barns klass under två veckor: vecka 48 och 49. Detta för att se på undervisningen under en ”vanlig” vecka och under en projektvecka. Under veckan kommer jag även att ta del av hur eleverna ser på undervisningen. Att delta i samtal med mig kommer att vara helt frivilligt.

I mitt examensarbete kommer jag inte att använda några namn på personer, på skolan eller kommunen och jag kommer att skriva så att ingen person ska kunna kännas igen. Skolan kommer att få ta del av det jag kommer fram till.

Det är viktigt för mig att veta att ni har tagit del av denna information och att ni ger ert samtycke till att jag tillbringar två veckor i ert barns klass, alternativt att ni motsätter er detta. Fyll därför i talongen nedan och skicka den tillbaka till skolan med ert barn.

För eventuella frågor finns jag på telefon:

0733 – 850 530

Med vänlig hälsning

_____ Vi har tagit del av informationen och har inget emot att vårt barn finns med i studien.

_____ Vi har tagit del av informationen och vill inte att vårt barn finns med i studien.

Elevens namn

Vårdnadshavares underskrift

Vårdnadshavares underskrift

Bilaga 4 Frågeställningar till fokusgruppsintervjun med speciallärarna

Syftet med mitt arbete är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, studera den skolutveckling som nu pågår på er skola – mot entreprenöriellt lärande. I den uppsats jag skriver kommer jag inte att använda några namn, eller på annat sätt skriva så att någon enskild person, eller något enskilt arbetslag ska kunna pekats ut. Ni har möjlighet att avstå från att delta, svara på frågor osv. och kan när som helst välja att avsluta ert deltagande. De uppgifter jag får av er kommer bara att användas till min forskning och ni kommer att få ta del av resultatet.

Nyckelord: Inkludering, exkludering, delaktighet, samverkan, utvärdering, bedömning

- Är det några skillnader i hur ni arbetar med elever i behov av särskilt stöd i och med att ni har börjat arbeta enligt entreprenöriellt lärande? Ge konkreta exempel!

- Hur ser ni att arbetet med elever i behov av särskilt stöd blir på sikt?

Bilaga 5 Frågor till arbetslagen

Syftet med mitt arbete är att, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, studera den skolutveckling som nu pågår på er skola – mot entreprenöriellt lärande. I den uppsats jag skriver kommer jag inte att använda några namn, eller på annat sätt skriva så att någon enskild person, eller något enskilt arbetslag ska kunna pekats ut. Ni har möjlighet att avstå från att delta, svara på frågor osv. och kan när som helst välja att avsluta ert deltagande. De uppgifter jag får av er kommer bara att användas till min forskning och ni kommer att få ta del av resultatet.

- När ni nu arbetar enligt entreprenöriellt lärande, arbetar ni då på ett annorlunda sätt? På vilket sätt skiljer det sig i så fall jämfört med tidigare? Ge exempel.
 - Ge exempel på fördelar med att arbeta enligt entreprenöriellt lärande?
 - Finns det nackdelar? Vad i så fall?
 - Har det funnits svårigheter? Vad har i så fall orsakat svårigheterna?
 - Hur tror ni att ni arbetar om ett år?
-
- Upplever ni att arbetet enligt entreprenöriellt lärande har förändrat situationen för elever i behov av särskilt stöd? Hur i så fall?
 - Ser ni att entreprenöriellt lärande på sikt kan verka förebyggande och därigenom bl. a. leda till större inkludering för elever i behov av särskilt stöd? Hur i så fall?
 - Kan entreprenöriellt lärande leda till exkludering? Hur i så fall?