



Dag Ofstad

Det entreprenørielle handlingsrommet

Konteksten for denne artikkelen er skolen - og temaet er læring. Den representerer trinn to av to artikler hvor ambisjonen har vært å reflektere nærmere over hvordan vi kan skape en skole som søker å dyrke frem eleven sine evner og interesser. Den først artikkelen ble kalt "Om å forstå lærings-situasjoner" - og bygger på et narrativ om samhandlingsrelasjonen mellom elev, lærer og rådgiver tidligere publisert i Psykologi i kommunen¹. Denne artikkelen har sitt utspring i doktoravhandlingen - "Den entreprenørielle dannelsesreisen" - en kvalitativ studie av læringsprosesser, og søker å belyse hvordan et nytt kunnskapsparadigme kan vokse frem som en syntese av tre ulike diskurser knyttet til fenomenet entreprenørskap som forener teori og praksis og som vil kunne skape læringslyst basert på erfaring og praktisk innsikt i egen læringsvirksomhet i det som her omtales som det entreprenørielle handlingsrommet.

INTRODUKSJON

Artikkelen bygger på en samfunnsvitenskapelig studie på tvers av disiplinene: utviklingspsykologi, pedagogikk og sosialt arbeid. I artikkelen tas først og fremst opp fenomenet "dannelse" som aspekt ved pedagogisk "entreprenørskap". Formålet med studien har vært å finne svar på hvordan mennesker gjennom læringsprosesser blir i stand til å ta i bruk egne innovative og kreativt nyskapende evner, og hvordan skolen

eventuelt kan følge opp og dra nytte av disse. Jeg ettersøker kunnskap knyttet til hvordan begrepene "dannelse" og "entreprenørskap" kan forstås hver for seg, men også sammen gjennom begrepet "entreprenøriell dannelse". Både innenfor temaene entreprenørskap og dannelse finner vi flere forskningstilnæringer og forskningsarbeider, men innenfor temaet "entreprenøriell dannelse" er det vanskeligere å finne forskningsarbeid av betydning.

Dag Ofstad Ph.d i studier av profesjonspraksis ved Profesjonshøgskolen, Nord Universitet. Hovedfag i Praktisk Kunnskap, samt tilleggsutdanning i strategisk ledelse, sosial- og involveringspedagogikk. Han er til daglig leder ved Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse i spesialisthelsetjenesten innenfor Helse Nord med arbeidssted Valnesfjord Helseportssenter.

I løpet av de siste 20 – 25 årene er entreprenørskapsbegrepet overført fra en økonomisk kontekst til andre samfunnsområder, pedagogisk, kulturell og sosial sektor. Det er nå slik at entreprenørskap er implementert som læringsbegrep i skolen, og det er ikke registrert noen vesentlig *strategisk dialog* mellom de ulike aktørene i opplæring og utdanning på tvers av forvaltningsnivå om hvilken forståelse, hvilket innhold - og hvilken rolle og posisjon entreprenørskapsperspektivet skal ha i skolens daglige virksomhet - og i læreplaner. Derfor har entreprenørskap som begrep fortsatt karakter av å være ”en fremmed fugl” i skoleverket. Entreprenørskapsbegrepet er flertydig og har et multidisiplinært innhold. Så langt har det avtegnet seg to tydelige entreprenørskapsdiskurser². Den ene, *økonomidiskursen* er knyttet til fremtidens behov for ny næringsvirksomhet og økonomisk utvikling. Dette er fremdeles den dominerende diskursen. Den andre diskursen som er knyttet til *utdanning og opplæringskontekster* har et *bredere perspektiv*. Agendaen er her utvikling av kunnskap, som på sikt kan bidra til økt arbeidsskaping - og samfunnsutviklende virksomhet i videste forstand (Leffler 2009). *Hensikten* med denne studien har vært å fremskaffe ny kunnskap som kan bidra til å fremme en tredje diskurs - *den entreprenørielle dannelsesdiskursen*, som knyttes til behovet for å styrke enkeltindividets *entreprenørielle utviklingspotensial*. Denne diskursen vil kunne styrke mangfoldet i måten vi velger å tilnærme oss det entreprenørielle mennesket på. Entreprenøriell dannelse kan i et personlig utviklingsperspektiv sees som en kontinuerlig og vedvarende, interessedrevet, selvreferensiell og egenverdiskapende drivkraft (Ofstad 2014, s. 46-54). Den tredje diskursen kan ta opp i seg elementer fra begge de to andre. Fokus vil her være å sikre unge mennesker kunnskap og kompetanse som trengs for å kunne håndtere utfordringene i et samfunn og en verden i kontinuerlig omstilling - mot et mulig paradigmeskifte i framtida (Ofstad 2016, s. 198). Det er primært innholdet i denne tredje diskursen jeg vil legge vekt på her. Den tar for seg ulike perspektiver knyttet til fenomenet entreprenøriell dannelse. I den siste diskursen settes det entreprenørielle dannelsesperspektivet inn

i et nytt kunnskapsparadigmatisk perspektiv gjennom lanseringen av *autentisitetens kunnskapsparadigme*.

Utgangspunktet for studien artikkelen bygger på, bestod i å samle informasjon og analysere erfaringer knyttet til *entreprenørielle dannelsesprosesser*, tuftet på det jeg beskriver som en vedvarende dynamisk drivkraft i menneskets livsverden. Drivkreftene vedlikeholder læringsprosesser som er selvskapte og selvproduserende. Jeg søker i særlig grad innsikt i hvordan denne type læringsprosesser skapes og vokser frem hos den enkelte aktør; det *autodidakte*³ *læringsløpet*. I studien belyses også hvordan kunnskapen inngår i selvskapte løp og hvordan denne kunnskapsbyggingen blir hovedpilarene i et nytt paradigme som bygger på en kombinasjon av det beste i det ”skolastiske” og det ”ikke-skolastiske” kunnskapsparadigme. Jeg diskuterer hvordan slike entreprenørielle dannelsesprosesser vokser frem hos enkeltindivider, hvordan de skaper grunnleggende svarevne og hvordan de kan tolkes og forstås.

Etter tusenårsskiftet har det skjedd gjennomgripende endringer i det norske samfunnet. Vi har vært inne i en tidsepoke med mange hurtigvirkende og dyptgripende samfunnsendringer som blant annet har påvirket skole og utdanningssystemet i stor grad. Det mest markerte skifte er at digital kompetanse for alvor er kommet inn som den femte basiskompetansen på lik linje med lesing, skriving, regning og muntlig fremstilling. Spørsmål om hva vi skal bygge framtidsskolen for, hva slags læring den skal stimulere til - og hva slags kunnskap og kompetanse som skal utvikles diskuteres nok i de åpne rom, men denne diskusjonen har i liten grad fått prege den skolepolitiske agendaen de siste årene.

Kunnskap og kompetansefeltet er i kontinuerlig endringer som skjer raskere enn vi har vært vant med. Mange nye aktører deltar i konkurransen om innflytelse i kunnskaps-samfunnet. Kommersielle krefter blir stadig mer fremtredende innenfor kunnskaps og kompetansesegmentet. Dette skjer samtidig som lærere stadig mister rom som viktige aktører i diskusjonene om innhold og struktur i framtidens kunnskaps-samfunn. Lærerne har heller ikke tilstrekkelige tidsressurser sammen

til å utvikle og implementere gode kombinasjoner mellom praktisk og teoretisk læring - og langt mindre har de tid til å forske på og evaluere egen praksis. Dette vil kunne bidra til at diskusjonen om fremtidsskolen mister sitt faglige trykk. Dette kan skape ubehagelige dilemmaer når man skal arbeide med å tilrettelegge læring for jobber som ennå ikke fins og til å løse problemer som ennå ikke har oppstått. Til sist kan vi miste eller overse konstruktive dialoger om nødvendig fremtidskompetanse skolene skal kvalifisere for.

Gjennom å tydeliggjøre *dannelsesprosesser* som vesentlige elementer i oppdragelse, lek, læring og utdanning er jeg opptatt av å finne rom for å fremme barn og unges kreativitet og skaperevne. Gjennom en slik tilnærming kan vi bidra til at både teoretisk, praktisk, erfaringsbasert og autodidakt kunnskap sammen kommer mer til sin rett i et eventuelt nytt kunnskapsparadigme.

Med bakgrunn i denne introduksjonen blir artikkelens problemstilling slik:

Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser bygges inn i fremtidens læringsprosesser?

METODE

Metodene som er benyttet i denne studien var i hovedsak kvalitative med bruk av intervju som metode i datainnsamling og der informasjonen i særlig grad er systematisert og behandlet som eksplorerende case-design. Dette bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) av individuelle erfaringer i en autentisk setting. De konkrete metodene som er anvendt i studien er *livsverdensintervju* (Kvale & Brinkmann 2009, s. 19), supplert med et *autoetnografisk innstikk* (Ofstad 2015) og omfattende dokumentstudier. Forskningsmaterialet bestod forøvrig av 16 *semistrukturerte intervju* med mennesker som har det til felles at de har skapt sin egen karriere på basis av en genuin interessebasert virksomhet de begynte med allerede som barn eller ungdom. De utviste entreprenørskap basert på kreativitet og egne skapende evner og kompetanse. Analysemetoden som er anvendt omtales som den fenomenologisk –

hermeneutiske metode (Lindseth og Nordberg 2004).

Min vitenskapsteoretiske forankring tilhører et konstruktivistisk paradigme, nærmere bestemt innenfor det sosialkonstruktivistiske teorimangfoldet. Innenfor denne rammen diskuteres fenomenet “entreprenøriell dannelse” i lys av “den praktiske kunnskapens teori” forankret i hverdagens konkrete yrkeserfaring og som hviler på blant annet Aristoteles tre kunnskaps- og virksomhetsformer, episteme/theoria, techne/poiesis og fronesis/praxis (Lindseth 2001 s.52). Jeg har videre brukt Vygotskys virksomhetsteori og sosiokulturelle teori (Bråthen & Thurmann-Moe 2002) og Deweys idebaserte konstruktivisme (Grude Eikseth 2012), som bakspillende teori-grunnlag. De funnene jeg har gjort har vokst frem gjennom flere analyserunder. Analysene har tydeliggjort ulike teoretiske modeller og jeg har identifisert sentrale fellestrekk i informantgruppens handlingsmønster. Det er resultatene av dette denne artikkelen tar utgangspunkt i.

RESULTATER OG DISKUSJON

Det entreprenørielle handlingsrommet

Det entreprenørielle handlingsrommet finner vi i det kulturbaserte dannelsesperspektivets dynamiske kontekst (Ofstad 2013, s. 44). Her skjer *dannelsen* under kontinuerlig innenfor rammen av vårt eget intersubjektive sosialiseringfelt. I denne første fasen av vårt liv, foregår det en enkulturasjoni⁴ hvor *sam-skapende dannelse*; gryende bevissthet om en egen identitet, vokser frem og smelter sammen med en *egenverdiskapende dannelse* hvor personligheten fremtrer og tydeliggjør meg som *kulturpersonligheten Meg*.

Denne omdanningsprosessen objektiverer seg videre selv gjennom *handlingsforberedende og handlingsskapende utdanning* som medvirker til at vi kan bygge vår egen tilværelse i tråd med hvordan vi forstår den og evner å forandre den (Ofstad 2013 s. 44-54).

Kunnskap som svarevne

I forståelsen av kunnskapsbegrepet støtter jeg meg til Anders Lindseths bruk av begrepet kunnskap som *svarevne*. Lindseth sier: “Å være menneske er alltid å måtte forholde seg til en

verden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Og kunnskap er det vi behøver for å gjøre dette” (Lindseth 2015 s. 55). Vi bygger også vår svarevne gjennom vår rolle som samfunnsaktør der vi er deltakere i en tradisjon og en del av et sosialt miljø som legger føringer for oss, for våre reaksjoner og handlinger. Dette betyr at vi har gjort oss erfaringer som vil påvirke hvordan vi møter oppgaver og utfordringer og utviklet ferdigheter i praktiske gjøremål. Vi har tilegnet oss informasjon om og i vårt virkefelt, kunnskaper og allmenndannelse som vi kan nyttiggjøre oss og vi kan ta på oss nye oppgaver etter hvert som vi er blitt fortrolige med livets sammenhenger og virksomheter. Kunnskap er i dette perspektiv svarevne.

Aktørens livsverden – å være innovatør i eget liv

Jeg vil i det følgende gi dere noen beskrivelser av hvordan fritiden som kunnskaps- og læringslandskap kan gi oss rom til å utvikle vår svarevne på en helhetlig måte. I avhandlingen (Ofstad 2016) intervjuet jeg 16 mennesker som hadde til felles at de hadde greid å skape sin egen karriere i virksomheter de hadde vært genuint interessert i siden de var barn eller unge. Disse hadde jeg “livsverdensintervjuer” med, dvs. jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode som gir en bred beskrivelse av mine informanternes egne livsverdensopplevelser. De forteller om erfaringer og kunnskap de har ervervet seg i sin personlige, hverdagslige og yrkesmessige livsverden. Denne metoden er best egnet når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra forskningsdeltakernes eget perspektiv. Informantene jeg intervjuet, hadde alle en normal og uavbrutt skolegang, riktignok med varierende resultater og litt utover normert tid, men de kom seg alle igjennom, slik at de kunne ta neste steg på kunnskapsstigen. Det som imidlertid særpreget dem alle, var at de ikke bare var engasjert i læring knyttet til skolegang, men med også læring tuftet på en genuin interesse de fikk i løpet av barne-, ungdoms- og ungdomsperioden. Disse aktive virksomhetene som i stor grad var selvmotivert, selvutviklet, selvaktivert og selvregulert, hadde stor betydning for deres ferd i sin egen livsverden. De brukte mesteparten av tiden sin på disse ak-

tiviteten. De dyrket sin lidenskap til alt fra musikk, idrett, teater, billedkunst, litteratur, håndverkvirksomhet, til mer samfunnsrelatert næringssskapende virksomhet. Et eksempel på dette finner jeg hos fotballspilleren:

Jeg lærte meg å ha en høy bevissthet på det jeg gjorde. Det ga meg evnen til å holde fokus. Det ble viktig å ikke vike unna for det jeg følte var rett – og det jeg trodde på! Jeg kjente jeg måtte tørre å tro på det jeg følte var rett, selv om det kunne gå litt opp og ned og at ikke alt virket rett i øyeblikket. Som fotballspiller var jeg på en måte oppe til eksamen hver gang jeg spilte kamp. Det var da jeg måtte lykkes. Når det skulle presteres måtte jeg lykkes der og da. Det var da jeg ble målt. Når jeg lyktes i kamp og spesielt i de viktige kampene, kom den gode følelsen jeg var ute etter – og denne hadde jeg alltid lyst til å gjenskape og gjenoppleve. Det var dette som drev meg. Jeg hadde et enormt fokus på å prestere når det gjaldt som mest. Det var nok det som gjorde meg god. Jeg tror jeg utviklet et slags selvforsterkende tankemønster. Det hadde å gjøre med at jeg ønsket å lykkes med det jeg likte å gjøre. Jeg var trygg på det jeg gjorde. Jeg var trygg på at jeg visste hvordan jeg skulle holde meg god. Grunnlagstreningen satt i ryggmargen. Jeg hadde gjort treningsarbeidet riktig. Jeg hadde et indre driv. De gode opplevelsene ga næring til den indre driven. Jeg kjente at dette behersket jeg. En gjennomsnittlig god fotballspiller spiller gjerne 2 – 3 meget gode kamper av 10, mens resten gjerne er gjennomsnittlige eller dårligere. De gode spillerne spiller gjerne 7 - 8 meget gode kamper – med 2 - 3 gjennomsnittlige eller dårlige. Jeg vil påstå at jeg var nærmere 7 – 8 gode og 2 – 3 gjennomsnittlige eller dårlige – enn motsatt. Jeg kan huske at det var en god del kamper hvor jeg var fast bestemt på å prestere – og så klarte jeg å prestere. Om det hadde med mine personlige egenskaper å gjøre – eller om det handlet om laget, om forberedelsene, om settingen..., ja, det er jeg ikke sikker på. Jeg vet ikke hva som er årsaken. Men bare det å kunne få ha hobbyen din, lidenskapen din, din optimale interesse, som jobb – og attpå til få lagt alt til rette for at jeg skulle prestere, yte maksimumspotensiale var jo et privilegium jeg fikk. Jeg fikk de beste coachene, de beste treningsbetingelsene, det beste utstyret, de beste økonomiske og sosiale betingelsene og de beste opplevelsene. Jeg hadde

det artig både på trening, i miljøet og i kamp. Da skal du jo prestere. Jeg tenker at min karriere har vært 70% selvskapt, med hardt arbeid og selvoppforeselse. De resterende prosentene er fordelt mellom foreldre, søsken, venner, trenere, miljø ispedd noen hyggelige tilfeldigheter som nok også spilte inn.

Fotballspilleren fikk være i virksomhet hver eneste dag. Han var aktør i sin egen livsverden. Aktøren defineres ut fra det han gjør. Han utøvde sin aktørvirksomhet som fotballspiller på Norges beste fotball lag. I tråd med Meløe's refleksjoner på hva aktøren gjør når han som i dette tilfellet går inn i en virksomhet (Meløe 1997, s. 337), skal man bruke de begreper som hører til i den verden som han som aktør handler innenfor. Meløe viser til hvordan redskaper, ting/objekter i en virksomhet står i et internt forhold til hverandre. Meløe understreker at en tautolog ordning er en ordning der elementene i ordningen er gjensidig forbundet med hverandre. Forståelse av det fotballspilleren gjør, er bygget inn i det han selv gjør. Hvis du er fotballspiller, er du fotballspiller enten du er på skolen eller hjemme, sover eller er våken. Men som aktør er du fotballspiller bare når du er i virksomhet som fotballspiller. Fotballspilleren er i denne sammenheng handlingens *tautologe subjekt*. Hvis han spiller ball, gjør han det i en hage som lek, på et treningsfelt i trening, eller på en stor fotballarena i en kamp som gjerne er betydningsfull. Han tar sin plass på midtbanen, gjør seg spillbar, mottar ballen, skaffer seg overblikk, posisjonerer seg – og sender ballen til en bedre posisjonert medspiller, som kanskje gjør det samme, eller avslutter med et skudd mot mål, alt etter i hvilken posisjon han er til det. På banen gjør spillerne gode vurderinger – og valg – eller dårlige vurderinger og valg. Man bruker kroppen både til å yte fysisk motstand og til å unngå fysisk motstand ved å søke å dribble, finte unna medspillere. Slik er blant annet spilllets karakter. Det svarer ikke bare en aktør til handlingen, men også en verden. Aktøren *fotballspilleren's livsverden* er den ordning av natur, arenaer, utstyr, andre aktører, regelverk etc. som han handler innenfor.

Det som var et dilemma her, var at fotball-

spilleren i tillegg til å være fotballspiller også var elev i skolen. Hvis du er skoleelev, er du skoleelev enten du er på skolen eller hjemme, sover eller er våken. Fotballspilleren var altså både skoleelev og fotballspiller. Men han var bare fotballspillende aktør på fotballbanen – og elevaktør bare når han var i virksomhet som elev på skolen. *Dilemmaet oppstår her i det vi står ovenfor to helt ulike læringskulturer*. Skolelever sitter for det meste stille og lytter – og får dele erfaringer med lærere som har studert andres kunnskap og erfaringer. Mange av disse erfaringene passer fremdeles som norm for dagens samfunn, mens mange av erfaringene ikke passer. De er blitt avleggs. En ting er å søke å forstå erfaringene som passer inn i dagens samfunn og som derfor kan ha kulturbærende elementer med seg. En helt annen ting er å forholde seg til de erfaringene som ikke lengre passer til dagens samfunn og som kanskje noen vil forstå betydningen av, mens andre ikke gjør det. Kanskje disse siste ikke finner mening i det de hører fordi de mister innsikt og forståelse når de ikke finner noen trygge referanser til det som blir sagt eller hevdet i samfunnet rundt. Det er videre et nokså hyppig faktum at det fotballspilleren lærer på treningsfeltet, på treningsmøter, på taktikk møter og i relasjonelle møter med sine medspillere og trenere, ikke er videre interessant for aktørene i den tradisjonelle skolekonteksten (lærere, skoleledere og medelever). Da oppstår jo selvfølgelig en fare for at det samme gjelder andre veien. Faren for at det de lærer som aktører i skolen, ikke finner noen gode referanser om i aktørrammene innad i treningsmiljøet til fotballspilleren. Informantene i denne studien bemerket dette dilemmaet. Den mest kritiske faktoren i dette paradokset, var for dem, at det var lite interesse for den praktiske kunnskapstilegnelsen de ble tildelt utenfor skolen og i skolen. Det som også kom til uttrykk som et krevende problem var at læringsmetodene i skolen inneholdt lite praktisk kunnskap, få praktiske øvelser i naturlige praksisomgivelser og lite det vi kan kalle fronetisk kunnskap – eller dannelseskunnskap, som er handlingsbasert, ikke-proposisjonalt kunnskap, integrert i personen og forankret i kroppen. Denne typen praktisk kunnskap er bygd på dugelighetstrening, uartikulert *taus*

kunnskap, intuisjonsopplevelser og skjønn, med en undervisning som har karakter av *medlæring*, knyttet til utfordrende oppgaver med mening og høy dagsaktuell samfunnsrelevans. Denne mangelen på relevans både innholdsmessig og didaktisk karakter i skolen, gjør at lærelysten kan minke for noen av de mest berørte elevene. Slik jeg ser det, bidrar den i stedet for å bygge opp elevenes selvbilder, identitet og egenkraftmobiliserende kapasitet, til nokså utilsikket å bygge dette ned.

Samfunnet som læringsarena – en ny læringshorisont?

Som jeg har redegjort for foran, kan det være hensiktsmessig å belyse to faktorer som delvis sammenfaller, men som ikke nødvendigvis sammenfaller. Det første tilnærmingen er til begrepene *primær og sekundær læringsarena*. I allmennhetens forståelse vil det primære være det viktigste. Den primære læringsarenaen er i vår tradisjon barnehagen, skolen og senere høyskole og universitet. Det er her den første basale læringen skjer. Vi er vant med å tro at den sekundære er en supplerende læringsarena som bygger på det som skjer i den enkeltes personlige sfære.

Den andre tilnærmingen er begrepene om de *skolastiske og ikke-skolastiske lærings- og kunnskapsformene*. Dette er jo begreper som er best kjent innenfor skoleforskning. Skillet vil ifølge tradisjonen være trukket mellom den verbale, språklige og formulerende kunnskapen som gjerne kalles *påstandskunnskap*, – og den *praktiske kunnskapen* – eller *ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap*. Den første innbefatter den skolastiske kunnskapen, mens de andre innbefatter den ikke-skolastiske kunnskapen. I mine undersøkelser finner jeg at det ikke er mulig å komme til med den skolastiske tilnærmingen på en meningsfull måte, uten at denne har en direkte kontakt med den ikke-skolastiske; den praktiske kunnskapen – å spille fotball eller å spille skuespill. Skuespilleren, en av informantene som også er musiker, fikk ved en tilfeldighet mulighet til å delta i et skuespillerkollektiv noen uker etter å ha droppet ut av videregående skole. Skolen hadde helt siden i tidlig ungdomsskole vært en *sekundær læringsarena* for han. Det han var opp-

tatt av utover å henge sammen med venner, var musikk og lek på ski kombinert med det praktiske arbeid hans far tilbød han om bord i sjarken. Aller helst satt han hjemme og spilte gitar. Han kunne gi følgende beskrivelse av sin relasjon til skolen:

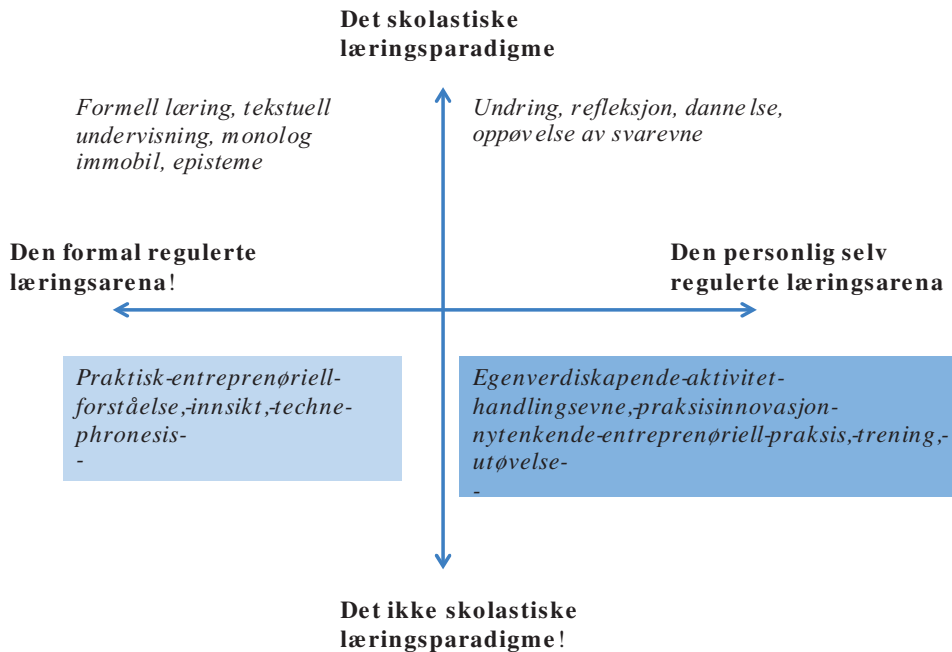
Skoleverket plukket i hvert fall ikke opp meg, inspirerte ikke meg til å gå på skolen og jeg har ikke så veldig mye positivt å si om den. Jeg var vel for så vidt ikke flink i noe, fordi jeg gjorde ingen innsats på skolen. Jeg gikk ut av skolen med nokså dårlige karakterer. Jeg var flink til å spille gitar og var en fabelaktig skiløper, slalåm, snowboard, jeg levde jo i slalåmbakken om vinteren og behersket elementene utrolig godt, men var helt utenfor på skolen. Skolen så meg jo ikke i skiløypa, jeg gikk jo ikke på kurs eller var med i konkurranser. Jeg var fri-kjører - og det er jo noe jeg er den dag i dag, innenfor feltene teater og musikk.

I et tilbakeblikk på karrieren avslører at han i 20 år har vært med på å skape og spre teaterkunsten i sin region, har vært på turneer med sine og teaterensemblets selvkomponerte forestillinger i Nordland, Norge, Norden og flere steder i Sentral - Europa. Han er en av få nordmenn som har teaterskoleutdanning ved Dramaskolen i St. Petersburg. I dag driver han sitt eget teaterkompani sammen med sin kone og teateret og musikken er ikke bare et yrke, men en livsstil.

Jeg fant først mitt rette element når jeg sto på scenen. Den følelsen av å beherske ting på scenen, når jeg fikk folk til å le og kunne stå fryktløs fremfor 400 mennesker – og spille og kle av meg på overkroppen og leke muskeltmann som jeg jo langt fra var; det skapte sånn indre trygghet. Det skapte en opplevelse som sitter igjen den dag i dag!

I jakten på de svarene jeg søkte, vokste det gradvis frem en ny måte å se disse ovennevnte dilemmaene eller utfordringene på. Jakten på en bredere og dypere forståelse av fenomenet læring – henimot en holistisk læringsforståelse, resulterte i en tegning, som vokste frem til å bli en modell som viser et bredde og dybdeperspektiv. I det *skolastiske paradigmet* finner vi den *materialregulerte læringsarena* med tekstuelle undervisningsformer, hvor monologen, immobiliteten og episteme/påstandskunn-

En holistisk læringsstruktur og innholdsform



Figur 1 "Den holistiske læringsstruktur og innholdsform"

skapen rår. Videre finner vi i det samme paradigmet – i *den personlige selvregulerede læringsarena*, hvor enkeltindivid bruker tid til undring, refleksjon, hvor de gjennomgår dannelsesprosesser og bygger opp opplevelse av svarevne (kunnskap) Viser til figur 1⁵.

I *det ikke - skolaske paradigmet* finner vi i *den formalregulerede læringsarena*, praktisk entreprenøriell forståelse, innsikt og en kombinasjon av techne/ferdighetskunnskap & fronesis/fortrolighetskunnskap, fleksibel, åpen, improviserende kunnskapstilnærming (Dunne 2001). Videre finner vi i det samme paradigmet – også *den personlige selvregulerede læringsarena*, den egenverdskapende virksomhet, omfattet av handlingsevne, praktisk anlagt nytenking, nyskaping, entreprenøriell praksis gjennom trening og utøvelse. Dette illustreres i figur 1 "Den holistiske læringsstruktur og innholdsform". Den er laget

for å søke å understreke det dynamiske forholdet som må skapes for på den ene side å bringe frem dialogen fra en lukket ikke-dialogisk tilstand til en gradvis åpnende dialogisk tilstand – og på den annen side kombinert med et fortolknings – og forståelsesklima, hvor vi gradvis ser en felles forståelseshorisont komme til uttrykk og forsterke seg, videre gjennom vår felles virkningshistorie.

I skriveprosessen knyttet til selve studien, trådte ovennevnte figur frem med et, for meg klargjørende bilde på hvordan man kan forene struktur og innholdsform. Det lille ekstra verdimomentet med denne modellen var også at den kunne harmonere på en meningsfull måte med et virksomhetsteoretisk tankeverk. For denne modellen vil også kunne knyttes opp til Vygotskys modell om den aktuelle og den nærmeste (proksimale) utviklingssonen som beskriver hvordan man ved å tilrettelegge for

psykologiske prosesser gjennom aktiv samhandling mellom eleven, læreren og medelevene, kan stimulere hvert individ til å nå nye trinn i sin utvikling (Ofstad 2015 s. 130, Jerlang & Ringsted 2008).

Slik jeg tolker mine informanter fra egen forskning, er det kun gjennom den praktiske ikke-skolastiske kunnskapsbasen at det gis mening til den skolastiske. Det var bare to av dem som tilkjennega at skolen og lærerne viste noen interesse for deres ikke-skolastiske aktiviteter. Enten de holdt på med musikk, teater, nysgjerrigperaktiviteter eller nyskapende aktiviteter, ble de ikke møtt med noe mer enn en perifer interesse fra skolen eller lærernes side på hva de holdt på med og interesserte seg for i fritiden. Disse interessebaserte aktivitetene ble aldri trukket frem eller tatt i bruk som noe element i undervisningen. Fotballspilleren forteller:

Min hoved-læringsarena var fotballen. Når jeg gikk på skolen kan jeg ikke huske at lærerne var opptatt av hva vi gjorde på fritiden og det skjedde aldri at det jeg og mine kamerater var interessert i, fikk noen oppmerksomhet eller ble gitt noe fokus i undervisningssammenheng bortsett fra i gymnastikk. I så måte var fotballen og skolen to svært så atskilte læringsarenaer. På skolen gjorde jeg jobben min. Jeg var skoleflink og fikk bra resultater. Fikk med meg det grunnleggende. Det jeg imidlertid føler jeg har hatt mest bruk for av kunnskap i det daglige, fikk jeg via fotballen helt fra jeg var ung.

Dette synspunktet ble også kommentert av de øvrige informantene. Visesangeren, poeten og entertaineren reflekterte frem sitt svar på hvilken betydning skolen hadde for hans utvikling på følgende måte:

Musikken var vel en altoppslukende hobby for meg til jeg ble voksen. Jeg fullførte skolegangen min og fikk meg en yrkesutdannelse og videreutdannelse, men det var jo først og fremst i voksen alder at jeg bestemte meg for å satse for fullt på musikken. Når det skjedde var jeg leder for musikkskolen i hjemkommunen min – og hadde musikk som arbeidsoppgave – og hobby. Jeg ble musiker på heltid etter at jeg var blitt voksen. Det var etter det at jeg kan snakke om en karriere. Jeg er veldig glad for at jeg fikk starte i det små, ta det med ro,

gjøre lære-stykkene mine, være i hjembyen og være lokal og prøve og feile og ha tryggheten for at dersom det gikk galt ville det ikke være noen katastrofe. Skolen var for meg mer en møteplass enn et sted å lære. Skolen var jo en fest, i den forstand at jeg stortrivdes i miljøet. Jeg gikk på skolen med kjekke mennesker og det var lett å drive med musikk. Jeg var for umoden til å få så mye ut av det faglige – det interesserte meg sånn omtrent midt i ryggen, men her var det lett å drive med musikk.

En tolkning av disse funnene kan være at det ikke er riktig å oppfatte skolen som den primære læringsarena, på den ureflekterte lineære måten fordi nettopp skolen tenderer til å ignorere at skolen har som sin forutsetning en tilknytning også til det ikke-skolastiske. Min forståelse av dette skisma er at den *ikke-skolastiske kunnskaps- og læringsformen*, den praktiske, faktisk burde være den dominerende og primære læringsarena, fordi læringsarenaen hvor man tilføres den praktiske ikke-skolastiske kunnskapen vil være mer grunnleggende enn den skolastiske. I dette ligger ikke noen kritikk av den skolastiske kunnskapen, eventuelt å karakterisere den en dårlig læringsform. Mitt poeng er at den ikke kommer til sin rett når den kommer i et feil forhold til den praktiske ikke-skolastiske kunnskapsformen. Det er faktisk en viss fare for å skape en form for funksjonell analfabetisme, fordi det materielle grunnlag for å forstå den skolastiske kunnskapsformen ikke er tilstede. En må kunne si at i visse stadier av sin jakt på forståelse, var Meløe i en slags tilstand av funksjonell analfabetisme (jfr. Ofstad 2015 s.133 – 135), før han valgte de rette strategiene for å kunne komme frem til en tilnærmet komplett, helhetlig praktisk forståelse av mesanens⁶ funksjon.

Autodidaktene - profesjonsdannelsens frontløpere!

Entreprenoriell dannelse vektlegger i særlig grad kreativ og skapende virksomhet. Dette innebærer at den som er i læringssituasjonen arbeider langsiktig og systematisk med forbedring av sine egne ferdigheter. Slik læring har et visst slektskap med autodidaktens selvdisiplinerte læring.

Den svenske poeten Gunnar Eklöf har skrevet:

Det fins ingen annan verkelig bildning än en självvald, självförskaffad.// Verkelig bildning är alltid individuell. Den står i djupaste samband med det produktiva i en människas skapnad (Fagéus 2010, s 97)

Unge mennesker skaper sin egen læringsarena, sitt kunnskapsdomene – og er både aktør, som egen lærer og utøver, organisator, kunstsaker og kunnskaper. Ofte fremtrer de som representanter for en holistisk tilnærming, hvor de følger egenutviklede, så vel bevisste som ubevisste entreprenørielle læringsstrategier. De søker sin form, det nye, de sjanser, eksperimenterer, forsker, spør og graver, driver selvledet empowermentutvikling, dyrker frem egen mestringsforventning. Dette er den dynamikken jeg finner igjen når mine informanter forteller sine livsverdensfortellinger. Det er gjennom egne virksomheter vi settes i stand til å forstå andres virksomhet. Det eneste jeg kan ha en dyp og rik forståelse av, når jeg for eksempel observerer fotballspillerens virksomhet ute på banen, er den virksomheten han utøver og som jeg er fortrolig med, fordi jeg selv har erfaring fra “fotballvirksomheten”. For å si det på en annen måte. Når en fotballspiller i noen sammenhenger driver med artisteri, klarer også jeg å se prestasjonene som tilnærmet kunst. Men det som har å gjøre med hvilken spillertype han er (fysisk, psykisk/personlighetsmessig) – og hvilke forutsetninger, egenskaper og ferdigheter han trenger her for å kunne være god, eller av ypperste merke på sin spesielle plass på banen og hvor langt han kan nå etc., har jeg mindre forutsetninger for å forstå, fordi jeg har lite erfaringer med akkurat det.

Meløe sier at rikdommen eller fattigdommen i det vi ser, observerer, for eksempel på en fotballbane – svarer til rikdommen eller fattigdommen av våre egne erfaringer. Men når jeg hører fotballspilleren fortelle om sitt liv som fotballspiller, får jeg innblikk i noe som kanskje til og med de med godt trentede fotballøyne eller de med høy forståelse av både spillet og premisene rundt spillet, ikke får med seg. Når fotballspilleren forteller at han trente 15 – 20 timer pr. uke med ball alene for å bli god – og det han da

gjorde var å øve seg på å sende fra seg ballen opp mot en vegg – og å ta imot den, skjønner jeg at vi her snakker om en type og en mengde spissfindig trening og læring som ligger hinsides mitt erfaringsnivå. Jeg kan imidlertid forstå hvordan han er blitt så god som han er blitt. Denne erfaringen jeg nå har fått innblikk i er det få andre som har kunnskap om. Selv ikke treneren hans over flere år visste det, selv om han nok kunne ane at noe slikt lå bak fotballspillerens ekstreme ferdigheter. Han var derfor ikke spesielt overrasket. Det fotballspilleren kan er selvlært. Han er langt på vei autodidakt. Han har sammen med de andre informantene i studien gitt meg et innblikk i autodidaktens verden. Fotballspilleren fikk råd om hva han måtte gjøre for å bli god av sin far og ved å omsette sin fars råd til praktisk læringsaktivitet, kombinert med en utrolig treningsvilje – og disiplin, ble han internasjonal stjernespiller. Autodidakten må ses på som en positiv bidragsyter kunnskapsutvikling og det bor forutsetninger for å utvikle autodidaktiske egenskaper og ferdigheter hos alle. Hos autodidakten finner vi trolig mye av den entreprenørielle drivkraften som den autopoietiske⁷ prosessen kjennetegnes av.

KONKLUSJON

Grunnopplevelsen av å være selvdrevet, forankret i egen vilje, egen plan og mål og gjennom det få forsterket opplevelse av mestring og egenkontroll, skaper energi. Slik energi representerer positiv tilbakemelding mennesket trenger for å kunne søke ny kunnskap og dermed nye impulser fra omverdenen som igjen kan styrke det entreprenørielle, autodidaktiske kunnskapsmønsteret. Gjennom sitt eierforhold både til virksomheten, til den gradvise utviklingen av ny kunnskap innenfor egen virksomhet, tilegner man seg også ny kompetanse. Sentralt i dette er bevisstheten om at inkompetanse gradvis vil kunne transformeres til å bli til ny kompetanse, dersom man tar i bruk sin intuitive intelligens i stedet for bare den logiske (Fageus 2010:102). Den intuitive intelligensen ledes av en årvåkenhet og oppmerksomhet, det åpne sinn med en opparbeidet frihet fra fordommer, men på søk etter nye muligheter. Av informantene i studien har

jeg også lært at en autodidakt læringsatferd er vel og bra, men de søkte tidlig ut med kunnskapen for å kunne finne delingsmiljøer. Har man latt seg stimulere til å bygge selvlært, nyskapende kunnskap og kompetanse, vil man lettere kunne nå enda lengre ved deling gjennom samspill. Fremtidens dannelsespotensial ligger kanskje i kombinasjonen av selvledet praktisk utøvende læring, både alene og tidvis sammen med andre. Den lærer-støttende læringen man kan finne i skolen må selvsagt også tas med. Gjennom læring som er forankret i en genuin interesse har vi etterhvert fått mange spennende eksempler på selvlæringsmetoder og interessebasert virksomhet som engasjerer elevene kollektivt i et samspill med lærer og andre aktører i lokalsamfunnet.

Fotnoter

1. *Psykologi i kommunen*.nr. 3, 2015

2. *Diskurs betegner gjerne tankesett, forståelsesformer, eller de språklige, ideologiske, sosiale og institusjonelle betingelsene som gjør det mulig å forholde seg til verden på en bestemt måte (SNL 2013). Til denne studien knyttes tre diskurser om entreprenørskap; økonomidiskursen, utdannings- og opplæringsdiskursen og dannelsesdiskursen (jfr. s. 6 – 7)*

3. *Autodidakt - person som er selvlært, utdannet på egen hånd*

4. *Enkulturasjon - kan beskrives som å tilegne seg ferdigheter gjennom å leve i, eller omgis av kulturen, snarere enn at man lærer gjennom en didaktisk prosess der læringen har et bestemt mål (Fandrem 2011)*

5. *Ad figur 1: "Den holistiske læringsstruktur og innholdsform". Den er laget av undertegnede for å søke å understreke det dynamiske forholdet som må skapes for på den ene side å bringe frem dialogen fra en lukket ikke-dialogisk tilstand til en gradvis åpnende dialogisk tilstand – og på den annen side kombinert med et fortolknings- og forståelsesklima, hvor vi gradvis ser en felles forståelseshorisont komme til uttrykk og forsterke seg, videre gjennom vår felles virkningshistorie.*

6. *Mesan – Type seil. På fiskebåter er mesanseil i bruk for å stabilisere båten mot sidevind.*

7. *Autopoiesis – beskrives av meg som entreprenøriell drivkraft. I sosiologisk systemteori kjennetegner Luhmann begrepet med samme begrepsbetegnelse sosiale systemers kommunikative egendanning og psykiske systemers bevissthetsmessige selvdanning*

Referanser

Bråten, I & Thurmann-Moe, A.C.

(2002). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I (red) *Vygotsky i pedagogikken* (s 123 – 143). Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Fagéus, K (2010).

Autodidakt och läroretik. I: Göransson, B. (red.) (2010).

Autodidakten. Dialoger 83 – 84 2007 (s.97 – 109). Dialoger Förlag & Metod AB och respective författare 2010.

Fandrem, H. (2011).

Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Grude Eikseth, A, (2012).

Dannelse og demokrati i skolen. En drøfting i lys av John Deweys filosofi. I: Grude Eikseth, A, Dons, C.F. & Garm, N (red) (2012) *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama*. (s. 63 – 79). Trondheim: Akademika forlag

Jerlang, E & Ringsted, S (2008).

Den Kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjev & Elkonin. I: Jerlang, E. *Utviklingspsykologiske teorier*. Hans Reitzels Forlag. København.

Kvale, S. & Brinkmann S. (2009).

Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Leffler, E. (2009).

The Many Faces of Entrepreneurship: a discursive battle for the school Arena (s. 104 – 116). *European Educational Research Journal*, 8 (1),

Lindseth, A & Nordberg, A.

(2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience, Original Article (s. 145 – 153), *Nordic College of Caring Sciences*, Juni 2004.

McGuirck, J og Methi, J.S

- (2015). Praktisk kunnskap som fag og forskningsfelt. I: McGuirk, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meløe, Jakob (1997).
Om å forstå det andre gjør. I: *Filosofi i et nordlig landskap. Jakob Meløe 70 år Greve, Anniken og Nettet, Sigmund* (Red.) Universitetsbiblioteket i Tromsø skriftserie, Ravnetrykk Nr. 14 1997 s 337 – 345
- Meløe, J. (1973).
Aktøren og hans verden. I: *Norsk filosofisk tidskrift. 8. Årgang. Nummer 2*. 1973. (s. 133-143). Universitetsforlaget
- Ofstad, D (2015).
Om å forstå lærings situasjoner. Artikkel I: *Psykologi i kommunen, nr. 3, 2015* (s. 22 – 36).
- Ofstad, D (2013).
“Entreprenøriell dannelse” – om grunnlaget for et modernisert dannesperspektiv. Artikkel I: Sjøvoll, J og Johansen, J-B. (red). *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning* (s. 35 – 57). Trondheim: Akademika forlag.
- Ofstad, D (2016).
Den entreprenørielle dannelsesreisen – en kvalitativ studie av læringsprosesser. *Ph.d i studier av profesjonspraksis // Nr. 15 – 2016*. Profesjonshøgskolen Nord Universitet.

Dag Ofstad

Slettvollveien 2A
8011 Bodø
dag.ofstad@nord.no