



Ove Pedersen

Pedagogisk entreprenørskap – et meningsbærende begrep om læring og danning?

Tema for artikkelen er entreprenørielle lærings- og dannelsprosesser i grunnopplæringen. Tematiseringen er knyttet til funn fra eget doktorgradsarbeid om konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster - gjennom transformasjon fra primære til pedagogiske diskurser. Drøftingen gjøres med utgangspunkt i et sosiokulturelt kunnskapssyn der fokuset rettes mot hva informantene i studien konseptualiserer som entreprenøriell læring, og om hvordan dette også kan forstås som entreprenøriell danning. Artikkelen drøfter pedagogisk entreprenørskap som fenomen, analyserer entreprenøriell læring ut fra Illeris' læringsteoretiske ståsted, og drøfter dette videre ut fra informantenes meningsbærende perspektiver - samt på didaktiske utfordringer med henblikk på implementering av pedagogisk entreprenørskap i norsk skole.

Nøkkelord: entreprenøriell læring, danning, konseptualisering, transformasjon, pedagogiske diskurser, pedagogisk entreprenørskap

INTRODUKSJON

Entreprenørskap har eksistert som en del av norsk skole siden midten av 90-tallet. Dette er en type oppdrag og reformarbeid som må forstås i relasjon til omfattende endringsprosesser i samfunns- og arbeidsliv, men som også i seg selv vil kunne innebære endringer i skolens tra-

disjonelle måte å forstå utdanning, læring og kunnskap på. Entreprenørskap ble i et internasjonalt perspektiv introdusert som et oppdrag for utdanningssystemet i løpet av 1980-tallet, og da med utgangspunkt i behov for omstilling fra industrisamfunn til en post-industriell samfunnsform, og for å løse utfordringene med

Ove Pedersen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord universitet. Arbeidsområder: Undervisning og veiledning på master i tilpasset opplæring og på praktisk-pedagogisk utdanning PPU (8-13). Forskningsfelt innenfor pedagogisk entreprenørskap, innovasjon, skole- og læreplanutvikling.

en økende arbeidsløshet (OECD/CERI, 1989). Som begrep er det hentet fra økonomiens verden, og betegner i en slik sammenheng etablering av nye økonomiske virksomheter. Sjøvoll (2011) viser til at entreprenørskap har fått en sentral plass innenfor utdanning og opplæring som et "...danningsmål representert ved ulike personlige egenskaper man skal fostre i opplæringsprosessene ... Entreprenøriell danning er ved dette definert som en sentral oppgave for utdanningssystemet" (Sjøvoll, 2011 s. 18). Det har likevel vært lite forskning på hvordan lærere har forstått dette som et pedagogisk fenomen, og om hvordan det har blitt operasjonalisert i pedagogiske sammenhenger i norsk skole (Pedersen og Sjøvoll, 2012). Selve begrepet kan assosieres med endring og fornying, men hvilke konsekvenser dette har fått for skolens praksis, har vi hatt relativt liten kunnskap om, hvis vi sammenligner oss med andre land. Flere norske doktorgrader de siste årene har likevel gitt ny kunnskap om dette. Endringer i skolens formål, innhold, begrunnelse og organisering, kan ofte gi utfordringer til lærere og skolelederes hverdag. Dette kan ha sammenheng med ulike forståelser av hva som kjennetegner en god skole, opplevelse av manglende faglig kompetanse eller endringskompetanse, usikkerhet i forhold til oppdraget eller også manglende tiltro til nye læreplanreformer. Kunnskapsløftet understreker imidlertid skolens ansvar for å utvikle eget læreplanarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 8). Et slikt arbeid må operasjonaliseres gjennom lærernes kompetanse til læreplananalyse, videreutvikling og tilpasning av de sentralt gitte læreplanene ut fra lokale forhold, samt til arbeid med lokale læreplaner. Dette innebærer også en evne til å se det pedagogiske handlingsrommet som ligger i læreplanene, og til utvikling og konkretisering av tilpassede planer for elevene sine innenfor de gitte rammene (Engelsen, 2009, s. 17). Operasjonalisering av læreplanoppdraget med å forankre og ta i bruk entreprenørskap eller entreprenørielle læringsformer i skolen, er en del av en slik utfordring. Entreprenørskap har i seg selv ingen eksplisitt fagplantilknytning i grunnopplæringen, men nevnes som tema og knyttes til kompetansemål i flere fagplaner. Tilnærmingen vil derfor i stor

grad kunne handle om tverrfaglighet, eller også om et læringsperspektiv med utgangspunkt i LK06s overordnede del, læringsplakaten og fagplanene.

Nyliberalistiske perspektiv med økte krav til effektivitet, testing, måling, kontroll og resultatoppnåelse, har preget skolen i noen år. En av de viktigste innvendingene mot denne måten å forstå skolen på, er at det kan føre til en utvikling der det som blir forstått som viktig kunnskap kun blir det som kan måles, og at andre kunnskapsformer og skolens dannelsesoppdrag kan bli skadelidende under slike regimer (Hargreaves 2004; Biesta 2014). Men skolen har samtidig møtt forventninger fra myndigheter, samfunns- og arbeidsliv om vektlegging av økt samarbeids- og samhandlingsevne, innovasjon, kreativitet og skaperevne, noe som kan bære med seg et potensiale for endring av innhold og læringsforståelse i skolen. Dette gjelder i første rekke en langt sterkere vektlegging av en mer praktisk tilnærming til læring. Ungdomstrinnssatsingen (2010-2017) kan være eksempel på dette, der *mening, mestring og muligheter* har stått som sentrale honnørord.

"Ungdomstrinnssatsingen legger opp til en mer praktisk og variert opplæring, uten å nedtone teoretisk kunnskap. Dette er i tråd med dagens forståelse av læring som framhever betydningen av et samspill mellom det teoretiske og det praktiske fordi det åpner flere dører til kunnskap for alle elever" (Jordet og Bergkastet, 2013)¹.

I en mer teoretisk tilnærming viser Englund (2007) til at slike endringer i måten vi forstår læring på, kan betegnes som en *kommunikativ vending innenfor didaktikken* – som han knytter til sosiokulturelle læringsperspektiv der kunnskapskonstruksjon og elevaktivitet står sentralt. I en pedagogisk kontekst, vil fortolkinger av slike mangesidige, og i noen grad også motsetningsfylte, krav og forventninger måtte berøre alle med tilhørighet til utdanningssystemet, fra nasjonale myndigheter via skoleeiere og skoleledere og ned til lærer- og elevnivå. Skolen stilles dermed overfor dilemma i forhold til hvordan ulike forventningskrav skal kunne samordnes og operasjonaliseres for å skape en best mulig skole.

Konseptualisering

Artikkelen er basert på empirisk materiale fra eget doktorgradsarbeid, der konseptualisering av *entreprenørskap i pedagogiske kontekster* var et overordnet tema (Pedersen, 2016).

I studien er informantenes konseptualisering knyttet til *entreprenørskap i pedagogiske kontekster*.

Konseptualisering kan defineres som *begrepsdannelse* eller *å tolke ut fra (underliggende) begreper* (Store norske leksikon, 2009). Med tanke på implementering av endringer og reformer i skole og utdanning, viser Røvik (2014a, s. 40) til at når slike reformideer skal kontekstualiseres, handler det om at de materialiseres gjennom praksis i bestemte skolekontekster. Konseptualisering handler om hvordan vi begrepsfester ulike fenomen ut fra våre erfaringer med fenomenet, vår for forståelse, våre verdier og ut fra den konteksten vi lever og virker i. Dette kan igjen forstås som en fenomenologisk tilnærming med utgangspunkt i et subjektperspektiv (Gunneriussen, 1999). Et forskningsfokus på konseptualisering indikerer dermed et ønske om å vinne innsikt i meningen som individer tillegger ulike fenomen gjennom sine erfaringer knyttet til disse, og til hvordan mennesker konstituerer sin virkelighetsforståelse ut fra sitt kulturelle og sosiale ståsted.

Entreprenørielle lærings- og dannelsesperspektiv

I avhandlingen reises spørsmålene:

- *Hvordan konstitueres dette som et meningsbærende begrep når fokuset flyttes fra et økonomisk utviklingsperspektiv med reelle etableringsprosesser, og over til operasjonaliseringsformer knyttet til skolens pedagogiske og skolefaglige virkelighet?*
- *Hva kan dette eventuelt medføre med henblikk på skolens endrings- og utviklingsarbeid, lærernes profesjonsforståelse og kompetanse, elevenes dannelses- og læringsprosesser – og for resultatene av disse?*

Gjennom den sammenfattende analysen i avhandlingen, trer det fram tre sentrale perspektiv som er knyttet til funn fra alle de fire delstudiene, og som gir nyanser og utdypinger til en helhetlig og essensiell forståelse av informantenes konseptualisering:

- *Et innovasjons- og endringsperspektiv i relasjon til skole og utdanning*
- *Endringer av rolleutforming og kompetansebehov hos lærere og skoleledere*
- *Et entreprenørielt lærings- og dannelsesperspektiv*

I artikkelen presenteres forskningsfunn fra hele avhandlingsarbeidet, men det er det siste perspektivet på *entreprenøriell læring og danning* som vil stå sentralt og som leder inn mot problemstillingen: *Hvordan konseptualiserer informantene pedagogisk entreprenørskap som et meningsbærende begrep om læring og danning?*

Teoretisk og metodisk tilnærming

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien er knyttet til sosialkonstruktivistisk teori og et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsperspektiv der grounded theory har stått sentralt i analysen. Empirien er forankret i fire ulike delstudier der både fenomenologiske, casebaserte og etnografiske perspektiver har vært anvendt i forskningen.

I avhandlingen drøftes dette med bakgrunn i teoretiske perspektiv knyttet til Bernsteins begrep om pedagogiske diskurser (Bernstein, 2000), og et translasjonsteoretisk perspektiv hentet fra Røviks tilnærming til forståelse av endringsprosesser i skolen (Røvik 2014a, 2014b). Sammenhengen mellom disse to perspektivene, knyttet til henholdsvis utdannings sosiologi og organisasjonsteori, er teoretiske beskrivelser av hvordan reformideer eller læreplanoppdrag implementeres i skolen.

Når artikkelen i særlig grad vektlegger informantenes konseptualisering av *entreprenøriell læring og danning*, og hvordan dette kan forstås ut fra et meningsbærende perspektiv, analyseres dette ut fra Illeris' læringsteori (2012) med fokus på en helhetlig forståelse av læring. Studien har en kvalitativ tilnærming, der et strategisk og intensivt utvalg bestående av 14 lærere og 10 skoleledere fra ulike grunn- og videregående skoler i Nordland, sammen med sju lærerutdannere fra hele landet, har fortolket *entreprenørskap* som et pedagogisk fenomen. Alle disse har hatt en eksplisitt erfaringsbakgrunn fra arbeid med *entreprenørskap i skole og lærerutdanning* gjennom

bevisste satsinger på kontekstualiserte, entreprenørielle og innovative læringsformer. 14 av de 24 lærerne og skolelederne har i tillegg deltatt som studenter i pedagogiske entreprenørskapsstudier. Informantene forteller om sin begrepsforståelse med litt ulike stemmer og ut fra ulike pedagogiske tilnærminger. Funnene indikerer likevel en stor grad av felles forståelse av at entreprenørskap i pedagogiske kontekster først og fremst kan oppsummeres som å være orientert mot innovative endringsprosesser i skole og utdanning – operasjonalisert på organisasjonsnivå, på didaktisk nivå og på læringsnivå. For å kunne realisere slike målsettinger, bærer de fram synspunkter på en fornyelse av dagens skoleleder- og lærerrolle og et behov for relevant kompetanseheving i relasjon til dette.

Med utgangspunkt i problemstillingen for artikkelen, er analysen avgrenset til empiri som gir informasjon om konseptualisering av det entreprenørielle lærings- og dannelsesperspektivet. De andre to sentrale perspektivene spiller likevel med i en helhetlig forståelse av hvordan informantene opplever og fortolker pedagogisk entreprenørskap som et meningsbærende begrep.

ENTREPRENØRSKAP SOM PEDAGOGISK FENOMEN

Det finns mange ulike tilnærminger og forståelsesformer med henblikk på entreprenørskap som fenomen. Gartner (1989) definerer det ut fra handlingene som individer utfører i relasjon til utvikling av nye organisasjoner og virksomheter, mens det i en klassisk fortolkning av begrepet handler om prosesser knyttet til bedriftsetableringer og til økonomisk vekst og utvikling (Schumpeter 1934/1983).

Entreprenørskap framstår imidlertid i henhold til Landström (2005), som et flertydig, komplekst og kontekstavhengig fenomen, der innholdet stadig vil revideres og omskapes. Den amerikanske entreprenørskapsforskeren Philip Wickham, formulerer det slik:

..entrepreneurship, as an activity, has been intimately associated with the world of business and making profits. However, the picture of entrepreneurship we have developed so far has insights that can go beyond purely profit-

motivated activity. ... we might take a much wider view of 'entrepreneurship' and consider many activities outside the world of business as 'entrepreneurial'. (Wickham, 2006, s. 180-181).

Begrepet entreprenørskap ble offisielt introdusert i norsk skole gjennom St.prp.nr.1 (1995-96). Det har vært fulgt opp av flere strategi- og handlingsplaner for å fremme implementeringsprosesser og kompetanseutvikling, og i evalueringsrapporten av de to strategiplanene fra 2004 og 2006, viser Rotefoss m.fl. (2008) til at begge disse representerer en bred tilnærming til begrepet, der entreprenørskap i skole og utdanning omfatter både evne til nyskaping, personlige egenskaper og holdninger samt formelle kunnskaper og ferdigheter. 2006-planen uttrykker også en visjon om at entreprenørskapsatsingen skal fornye opplæringen. I tillegg har distriktpolitiske målsettinger vært viktige for forståelsen og begrunnelsen for entreprenørskap i skole og utdanning helt fra starten på 90-tallet (Røe Ødegård, 2014).

"Den norske satsningen på entreprenørskap i skolen vektlegger et bredere entreprenørskapsperspektiv enn kun bedriftsetableringer. Vel så viktig er elevenes og studentenes evne til å utvikle handlingskompetanse og vågemot som gir mening til individet og fellesskapet" (Rotefoss m.fl., 2008 s. 4).

Solstad (2000) hevder at det å utdanne elevene til entreprenører, ikke kan forstås som en eksplisitt oppgave for skolen, men at det i stedet handler om å øke en generell handlingskompetanse i form av en *ikke-spesifikk entreprenøriell kompetanse*. Gjennom å legge til rette for meningsfull og aktiv læring i samarbeid med næringsliv og lokalsamfunn, kan dette også øke en generell motivasjon og kompetanse for senere entreprenørskap (Solstad, 2000 s. 8). I handlingsplanen for perioden 2009-14 framheves entreprenørskapsopplæring som et bidrag til å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet, og der et nærmere samarbeid mellom skole og arbeidsliv løftes fram som et sentralt tiltak for å få dette til. Formålet med handlingsplanen er å tydeliggjøre entreprenørskap som utdanningsmål og opplærings-

strategi, og der innholdet i entreprenørskap i skole og utdanning forstås som å være relatert til å:

- *Utvikle personlige egenskaper og holdninger som evne og vilje til å ta initiativ, nytenking og kreativitet, risikovilje, selvtillit samt samarbeidsevne og sosiale ferdigheter.*
- *Lære fag og grunnleggende ferdigheter ved bruk av entreprenørielle arbeidsformer.*
- *Lære kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser.*
- *(Kunnskapsdepartementet m.fl. 2009 s. 8)*

Det brede perspektivet på entreprenørskap i skole og utdanning møter likevel kritikk i form av at det oppfattes som for bredt og upresist – og da med utgangspunkt i at det sentrale i skolens arbeid med entreprenørskap, må forankres i verdiskaping og utvikling av samfunnsøkonomien (Spilling 2014). I NIFUs sluttrapport om entreprenørskapsutdanning i Norge hevdes det at de største utfordringene i det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning finnes i grunnopplæringen. I tillegg til at handlingsplanen har brede mål, så er det også problemstillinger knyttet til en “..uklar bruk av entreprenørskapsbegrepet, og at man innenfor retningen pedagogisk entreprenørskap til dels distanserer seg fra .. de sentrale elementene i entreprenørskap” (Spilling m.fl, 2015 s. 73). I “Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives verdien av å utvikle elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang gjennom å knytte disse til begrep som dybdelæring, lek, entreprenørskap, kunst og kultur:

”Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenking og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål. [...] I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 8).

Slik dette er formulert, framheves fortsatt en bred tilnærming til entreprenørskap, forstått som utvikling av en innovativ handlingskom-

petanse gjennom skapende, produktive og utforskende læringsformer, og med danning og identitetsutvikling som mål. Når dette er gitt skolen som et tverrfaglig pedagogisk oppdrag, vil det kunne forstås som å være underlagt skolens allmenne formål og med betydning for skolens hovedoppgave - læring og danning. Entreprenørskap i skole og utdanning vil dermed kunne framstå som et samfunnsmessig oppdrag av læreplanmessig karakter. Det innebærer en forankring i gjeldende læreplan og styringsdokument, men vil også kunne få konsekvenser for måten implementering av oppdraget skjer på, gjennom konseptualisering og operasjonalisering - på samme måte som ved andre endrings- og reformprosesser i skolen. I slike implementeringsprosesser er det ikke gitt at styringssignal og nye idéer blir iverksatt i henhold til opprinnelige intensjoner. De vil dermed kunne gjennomgå en fortolkningsprosess som kan resultere i ulike forståelsesformer (Goodlad, 1979). Det er de fortolkede og operasjonaliserte nivåene i Goodlads læreplananalyse som er spesielt relevante i sammenheng med fokuset på konseptualisering av læreplanoppdraget entreprenørskap – med henblikk på informantenes erfaringer gjennom operasjonalisering av dette i egen praksis. I tillegg til ulike grunnsyn og motivasjon for oppdraget, kan konseptualisering også relateres til kompetanse, skolekultur og lokale kontekster. Samtidig handler det nasjonale entreprenørskapsoppdraget også om forholdet mellom makro- og mikronivå knyttet til hva som får legitimitet som gyldig kunnskap i skolen, hva som prioriteres i forhold til innhold, arbeids-, vurderings- og organiseringsformer, og hvilke målsettinger som settes for skole- og utdanningssystemet.

EMPIRISKE FUNN

Informantene viser til at pedagogisk entreprenørskap vil kunne få konsekvenser for utvikling av lærer- og skolelederrollen, der de peker på en nødvendig innovatørrolle for lærerne både i forhold til skoleutvikling og undervisning. Det vises også i noen grad til en ny skoleledersrolle som pedagogisk entreprenør. Slike pedagogiske innovatør- og entreprenørroller vil igjen kunne medføre endringer

både i forhold til kunnskapssyn og i forhold til nye forståelser av hva som kan fremme eksistensielle lærings- og dannelsingsprosesser. Alle lærerutdannerne gir uttrykk for en positiv tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. Samtidig har denne informantgruppa samlet sett, et mer kritisk blikk til enkelte sider ved måten entreprenørskap operasjonaliseres på i skolen enn det lærerne og skolelederne gir uttrykk for, og de setter også et pedagogisk entreprenørskapsbegrep inn i en større teoretisk sammenheng knyttet til reformpedagogisk og sosiokulturell læringsteori. De vektlegger i stor grad dette som danning til det å bli entreprenørielle aktører og medborgere med en ansvarlig og etisk fundert handlingskompetanse, og der skapende, kreative og innovative undervisnings- og læringsformer må stå sentralt både i lærerutdanning og i skolens praksis

Jeg har vært opptatt av hvordan vi skal kunne kvalifisere kommende lærere til å kunne jobbe entreprenørielt. Det er ikke vår oppgave å utdanne lærere til å bli bedriftsetablerere. De skal bli innovatører som skal endre skolen og gjøre læringsformene mer entreprenørielle. (intervju: lærerutdanner)

Det som informantene likevel trekker fram på tvers av delstudier og informantgrupper, er først og fremst at en framstilling av det meningsbærende ved entreprenørskap i pedagogiske kontekster, er det de opplever som en nær relasjon til skolens kjernevirksomhet: læring og danning.

Entreprenørielle lærings- og dannelsingsperspektiv forstås i stor grad som personlig utvikling og livsmestringskompetanse. De forteller også om en utvidet læringsforståelse som knyttes til økt samhandling med ulike samfunns- og arbeidslivsaktører for å gi økte muligheter til kontekstualisert læring og til økt motivasjon for skolen. De peker i stor grad på skapende, utforskende og produktive undervisnings- og læringsformer, i tillegg til utvikling av kreative tenke- og handlingsmåter samt til innovative og nyskapende holdninger og ferdigheter. Et viktig aspekt ved dette, er en vektlegging av både skolefaglig teoretisk kunnskap og mer anvendte og praktiske kunnskapsformer, samtidig som de peker på at dette

fremdeles eksisterer som konkrete utfordringer for skolen.

Skolelederinformantene fokuserer i særlig grad på behovet for utvikling av skolen som lærende organisasjon som grunnlag for å utvikle entreprenørskap i skolen. I intervjuene med dem framstår slike kollektive lærings- og utviklingsprosesser som en vesentlig betingelse for å kunne forbedre elevenes læringsmiljø - og dermed virkeliggjøre en god skole. I forhold til mer konkrete tilnærminger, framheves det at arbeid med pedagogisk entreprenørskap kan føre til bruk av mer praktiske og autentiske læringsformer, til økt bruk av læringsarenaer utenfor skolen og til det de betegner som nye samhandlingsformer mellom elev og lærer. De er også opptatt av å øke elevenes selvforståelse og selvtillit, og til det å lære å tenke kreativt og øve opp kreative evner.

For lærerinformantene er det meningsbærende perspektivet i forhold til læring og danning først og fremst knyttet til *meningsfull* læring og til elevenes *mestring*. På ungdomstrinnet settes dette særlig i forbindelse med en økende teoretisitet og forebygging av et framtidig frafall når elevene kommer i videregående skole.

Informantenes forståelse av entreprenørskap som en del av skolens allmenne virksomhet, fortolkes dermed både ut fra det de generelt definerer som en god skole, men også som et lærings- og dannelsings*utvidende* perspektiv, og da kanskje med særlig betydning for elever som sliter i skolen. En lærer i videregående skole trekker fram ungdomsbedriften som eksempel på en tverrfaglig læringsarena som kan åpne opp for vide læringsprosesser og gi et økt potensiale for læring. Selve etableringen av bedriften framstår da som det som kan sette i gang dette og gi mulighet til læring, personlig utvikling og dannelse gjennom flerfaglige mål og innfallsvinkler.

I tillegg til dette, er mange av informantene opptatt av et metakognitivt perspektiv på elevenes muligheter for å lære å lære gjennom entreprenørskapets potensiale til å gjøre egne erfaringer, kunne reflektere over disse og utvikle bedre læringsstrategier og holdninger til læringsarbeid. Mange forteller om en økende motivasjon og læringslyst hos elevene når skoledagen får en mer utfordrende, reell og

praktisk forankring til en verden utenfor skolen, og der skolefaglig teori i større grad kan kobles opp mot denne virkeligheten.

En av delstudiene ble gjennomført som en longitudinell studie med en etnografisk forskningstilnærming. Funnene herfra viser at perspektivet på entreprenørskap i forhold til læring og danning i starten av studien, hovedsakelig var knyttet til to forhold. Det første var til entreprenørskap som motivasjonsfaktor, der elever som trengte tilpassede opplæringsstilbud, kunne få en bedre skolehverdag gjennom elevbedrifter og andre praktiske opplegg. Den andre fortolkningen var bruk av lokalsamfunnet som læringsarena, der alle elevene kunne delta. Ved slutten av studien ble entreprenørskap konseptualisert ut fra en større bevissthet om livsmestringskompetanse, anerkjennelse, personlig vekst og selvtillit som læringsfremmende, utviklingsfremmende og sosialiseringfremmende faktorer for alle elever. Innholdsmessig kan dette forstås som større grad av elevmedvirkning og deltakelse i reelle og autentiske læringssituasjoner der lokalsamfunnet oppleves som en sentral læringsarena, og der elevene kan oppleve verdsettelse og mening også på andre måter enn i klasserommet.

Informantenes beskrivelse av innholdsdimensjonen i entreprenøriell læring og danning omfatter i stor grad dannelsesmessige kategorier. De beskriver dermed i mindre grad et konkret kunnskapsstoff som kan knyttes direkte til pedagogisk entreprenørskap, men legger også vekt på at entreprenørielle læringsmåter kan hjelpe elevene til å vinne innsikt i skolefaglig teori gjennom å se nye koblinger til teori gjennom praktisk anvendelse, eller gjennom å oppnå større motivasjon for det generelle skolearbeidet ved å delta i entreprenørielle oppdrag eller aktiviteter der de opplever større grad av mestring enn de kanskje gjør i en mer tradisjonell klasseromskontekst.

*Elevene drar den mestringsfølelsen med seg inn i andre ting de gjør på skolen, i faglige sammenhenger. (intervju: lærer, barnetrinn)
Vi bruker nærmiljøet, fjell, fjord, (prosjektnavn), bedrifter for å gi elevene våre en annerledes læring. Vi ser og tror at dette vil gi dem en større erfaring og læring med seg videre i livet. Man*

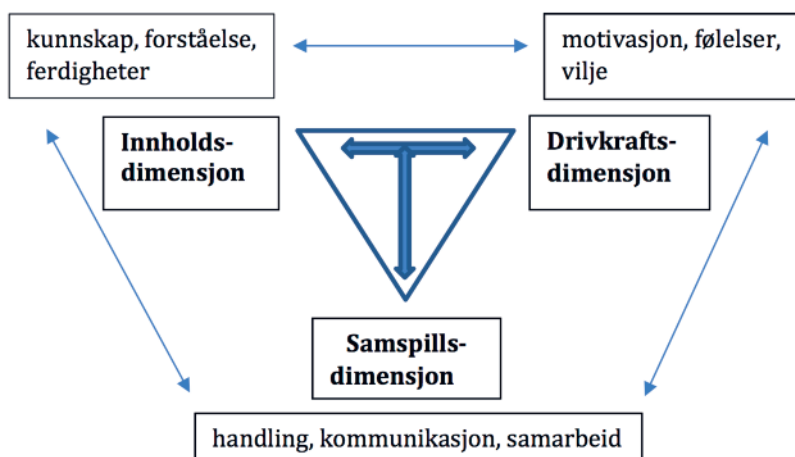
lærer elevene de entreprenørielle egenskapene blant annet ved å la de stå mer på egne ben, ta mer ansvar, være kreativ, se innovative løsninger, søke hjelp, bruke nettverket sitt, prøve ut yrker, ta ordet, øve seg i å prate framfor folk og så videre. (lærerlogg: kvinnelig lærer, barnetrinn)

Det de ofte beskriver som entreprenørielle lærings- og dannelsesprosesser kan forstås ut fra mål om å øve opp en entreprenøriell handlings- og livsmestringskompetanse. Gründerkompetanse kan være knyttet til en slik kategori. En del av lærerne og lærerutdannerne i utvalget av informanter, gir uttrykk for at dette kan være viktig med henblikk på elevenes framtid og karrierevalg. Svært mange av informantene er også opptatt av de elevene som gir uttrykk for mistriivsel og som kan mangle læringslyst og motivasjon for skolearbeidet. De vektlegger derfor i stor grad entreprenørielle læringsoppdrag som knyttes til aktiv deltakelse i læringssituasjoner som fremmer økt handlingskompetanse og nye innfallsvinkler til læring gjennom reelle utfordringer. De forteller ofte at slike opplegg kan oppleves som motiverende og appellere til innsats for mange elever som sliter med skolearbeidet, når utfordringene ellers er tilpasset elevforutsetningene. Flere av informantene forteller om prosjekter som Nysgjerrigper og First Lego League i slike sammenhenger.

ANALYSE OG DRØFTING

For å kunne finne nye mønstre i informantenes konseptualiseringer av entreprenørielle læringsprosesser, har jeg anvendt Illeris' læringstrekant som verktøy. Den læringsteoretiske tilnærmingen hos Illeris er basert på en helhetlig forståelse med en anerkjennelse av flere ulike faglige tradisjoner, der modellen er allmenn og kan brukes til å analysere læringsprosesser i et vidt perspektiv.

De transkriberte forskningssamtalene med informantene er i utgangspunktet kodet og analysert ved hjelp av grounded theory. Det interessante ved å ta i bruk Illeris' læringstrekant, har vært å se hvordan modellen kunne gi ny informasjon og økt innsikt gjennom å bruke de elementene som analyseverktøy. De opprinnelige kodene og kategoriseringene av



Figur 1: Illeris' læringstrekant

informantenes konseptualisering av entreprenørielle læringsprosesser, har gjennom den nye prosessen gitt mulighet til en fordypet innsikt.

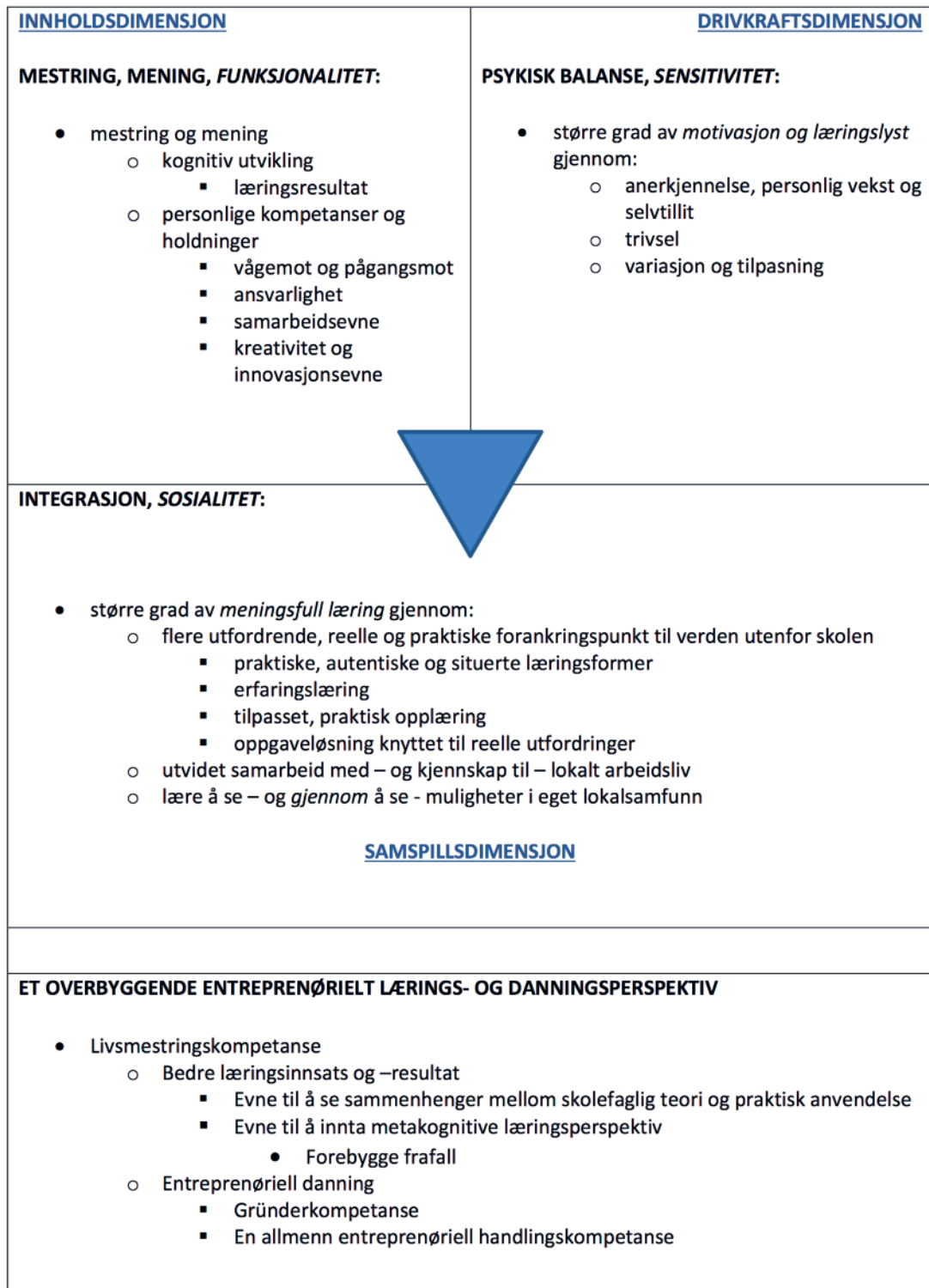
Innholdsdimensjonen rommer læringens innhold og resultat og har fokus på mening, mestring og funksjonalitet i et livsperspektiv, mens drivkraftsdimensjonen viser til følelser, motivasjon og vilje - som mentale energier til læring. Til sammen gir disse to dimensjonene en indre tilegnelse og bearbeidelse av lærestoffet som utgjør den ene prosessdelen i Illeris læringsteori. Den andre prosessdelen er knyttet til samspillsdimensjonen med vektlegging av sosial samhandling som verdi for læring.

Ritchie (2007) viser til at en slik helhetlig og sammensatt læringsforståelse, som retter oppmerksomheten både mot kognitive og affektive læringsfaktorer – samtidig som den også tar hensyn til de sosiale og samfunnsmessige faktorene som gjør seg gjeldende i ulike læringsprosesser – framstår som teoriens styrke. Selv om vi alltid vil forstå læring som en samlet helhet, viser han til at oppdelingen i forskjellige delementer gir mulighet til ny forståelse av læringens sammensatte karakter. Det er nettopp dette perspektivet som gjør Illeris interessant med henblikk på entreprenørskap i pedagogiske kontekster. Entreprenørskap som fenomen kan forstås som et utvidende lærings- og dannelsesperspektiv der arbeidsliv og lokalsamfunn spiller vesentlige roller med

henblikk på læringsarenaer og læringsaktiviteter. Det er derfor naturlig å forstå et pedagogisk entreprenørskapsbegrep ut fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn.

Analysen, slik det fremkommer i figur 2, viser hvordan delementene i modellen kan gi et visuelt uttrykk for helheten i måten informantene har konseptualisert entreprenørielle læringsprosesser på. De to prosessene bestående av en indre tilegnelsesprosess og en ytre samspillsprosess vil virke sammen slik at det gir mulighet til å forstå hvordan de ulike dimensjonene påvirker hverandre gjensidig. Det vil dermed ikke kunne være snakk om analoge – eller kausale - prosesser der de tre dimensjonene påvirker hverandre i en bestemt rekkefølge.

Innholdsdimensjonen i figur 2 har en klar overvekt av danningselementer. Dette er resultat av den opprinnelige kodingsprosessen. Illeris viser til at danning hører til i læringens innholdsdimensjon, og at den strekker seg “..betydelig lenger enn den tradisjonelle oppfatningen som har gjort seg gjeldende i utdanningssammenhenger” (Illeris, 2012 s. 73). Han viser også til at personlige egenskaper som selvstendighet, selvtillit, ansvarlighet, samarbeidsevne og fleksibilitet utvikles og styrkes gjennom læring, men at slike kategorier må omfattes av alle de tre læringsdimensjonene med litt forskjellig vektning. For å gjennomføre slike opplegg, peker han mot “.. problemori-



Figur 2: En entreprenøriell læringstrekant

enterte og til dels deltakerstyrte prosjekter med et konkret faglig innhold som samtidig har involvert, aktualisert og behandlet relevante personlige funksjonsområder” (Illeris, 2012 s. 164).

Det som i figur 2 er kalt “et overbyggende entreprenørielt lærings- og dannelsesperspektiv”, viser til det som utgjør essensen i konseptualiseringen av entreprenøriell læring – livsmestringskompetanse. Det er samme resultat som den opprinnelige kodingen kom fram til. Den nye innsikten som bruken av modellen har gitt, er knyttet til forståelsen av hvordan de enkelte elementene i de tre dimensjonene vil kunne påvirke hverandre, og hvordan en slik innsikt kan være til hjelp for lærere til å se den enkeltes behov for støtte, og til forståelse av hvordan de lærende kan lære gjennom ulike samhandlingsprosesser.

AVSLUTNING

Studien i sin helhet viser at hovedinformantene i all hovedsak har en positiv oppfatning av entreprenørskap som pedagogisk fenomen, og at de i stor grad relaterer dette til et potensiale for endring og forbedring av skolens undervisningspraksis. De fortolker dette ut fra en bred pedagogisk tilnærming og forståelse som både inkluderer skolens innovasjons- og utviklingsarbeid, til pedagogisk og didaktisk kompetanse, samt til elevenes entreprenørielle kompetanse – både på kort sikt, og i et lengre samfunnsmessig endrings- og utviklingsperspektiv. Mange av dem målbærer dette på en slik måte at det også kan forstås som å ha betydning for deres profesjonsforståelse og praktiske kunnskapsteori, og at det skjer med utgangspunkt i deres pedagogiske grunnsyn og verdioppfatninger. Det viktigste resultatet av studien framstår dermed som en ny erkjennelse og forståelse av entreprenørskap i skole og utdanning som langt mer enn en faglig eller didaktisk tilnærming, eller som et begrenset tiltaksområde innenfor pedagogikkens område. Informantenes allsidige bakgrunn og erfaringer med entreprenørskap i pedagogiske kontekster, og for enkelte også i økonomiske, sosiale, politiske og/eller kulturelle sammenhenger, viser et fenomen med et endrings- og utviklingspotensiale som informantene bringer inn i sko-

lens verden og som får betydning både for det lærings- og dannelsesarbeidet som foregår der og til utvikling av samfunnet.

Informantene har fortalt om sine særegne opplevelser av entreprenørielle læringsprosesser ut fra *potensialet* som de ser i slike læringsformer. De forteller om hendelser der elever fikk denne ekstra gnisten, eller om hun som aldri tidligere ble sett, eller om da elevene fikk faglige løft gjennom å forstå det teoretiske lærestoffet gjennom nye tilnærminger. Men de forteller også om opplevelser der dette ikke skjedde, om hendelser der utfordringene ble for store eller at de som lærere ikke greide å lede læringsprosessene like godt. Det er en del av lærerhverdagen – uansett undervisningsmåter og ulike didaktiske tilnærminger.

Hva kan så trekkes ut av studien som mulige utfordringer for praksisfeltet? Funnene gir indikasjoner på at oppdraget i noen grad forstås av informantene som at gitte praktiske, lokalsamfunnsorienterte, eller aktive arbeidsformer, i seg selv resulterer i entreprenøriell læring. Hvilket læringsinnhold som egentlig kan være med og virkeliggjøre dette, blir ofte omtalt i mer vage former. De fokuserer i stor grad på elevenes motivasjon og mestring som medlæringseffekter. Dette vil i seg selv være viktige målsettinger med henblikk på utfordringer som mange elever møter, men informantene er i mindre grad tydelige på hvordan dette kan uttrykkes som eksplisitte didaktiske kategoriformer med intensjon om å *utvikle* mestring og motivasjon. Et annet eksempel kan være innovasjon eller kreativitet. De ligger ofte innvevd i et bakgrunnsteppe av entreprenørielle arbeidsformer, prosjekt eller oppdrag. En mer praktisk, utforskende og skapende aktivitet i seg selv kan dermed se ut til å spille en viktig rolle som begrunnelse for entreprenørskap i skolen, noe som igjen kan føre til en for liten vektlegging av didaktikkens innholdsside og med en manglende klargjøring av hvordan emner som eksempelvis innovasjon og kreativitet kan øves opp i konkrete faglige sammenhenger. Flere av informantene peker videre på at det de opplever som den største utfordringen med å frigjøre seg fra en mer teoretisk klasseromskontekst, er å knytte skolefaglig læring til de entreprenørielle, eller generelt

mer praktiske undervisningsformene som de kan ha ønske om å utvikle. De som viser til at dette er mulig å få til, peker i stor grad på en nødvendig bevissthet rundt didaktisk relasjonsforståelse der de ulike kategoriene må ha en indre sammenheng, og der praktiske og skapende arbeidsformer må inneha en bestemt og spesifikk betydning for det faglige innholdet i opplegget. Funnene gir dermed holdepunkter for å kunne hevde at praksisfeltet kan komme til å oppleve utfordringer med å utvikle en eksplisitt entreprenøriell didaktikk, og å etablere relevante sammenhenger mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser (Bernstein 2000; Hovdenak 2011), hvis ikke operasjonaliseringen av entreprenørskap knyttes til en økt bevissthet om didaktisk relasjonsteori og viktigheten av å rette fokus mot skolens og undervisningens innhold (Klafki, 2001). Slike utfordringer kan i noen grad fortolkes ut fra verdimesseige forhold, der pedagogiske grunnsyn og ulike kunnskapssyn vil legge et grunnlag for læreres forståelse og operasjonalisering av skolens undervisningsoppdrag, og det vil dermed kunne forstås som mer generelle utfordringer i relasjon til didaktisk relasjonstenking enn til entreprenørskap i seg selv som en spesifikk oppgave i skolen. Det er likevel viktig å holde fast ved at entreprenørielle læringsformer aldri kan gi en garanti for gode lærings- og dannelsesprosesser i seg selv. Noe av det viktigste informantene fortalte om, var bevisstheten de hadde av utfordringene som fulgte med implementering av entreprenørskap i undervisningen, samtidig som de også fortalte om de gode opplevelsene når de lyktes – og som kanskje begrunner hvorfor de opplever entreprenøriell læring som et meningsbærende begrep.

Fotnoter

1. Artikkelen var i prosjektperioden lagt ut på Utdanningsdirektoratets hjemmesider for «Ungdomstrinn i utvikling», og finnes nå med ny nettreferanse: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-varierte-undervisning/apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-varierte-undervisning/>.

Referanser:

- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. Revised edition. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktikk. *Acta Didactica Norge, Vol. 1 Nr. 1*
- Gartner, W.B. (1989): “Who is an entrepreneur?” is the wrong question. I: *Entrepreneurship Theory and Practice* 13(4), 47-68. Wiley Online Library.
- Goodlad, J. (1979): *The Domains of Curriculum and Their Study*. I: Goodlad et al.: *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gunneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur – Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug AS.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapsamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi – Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N., Bergkastet, I. (2013). *God klasseledelse krever entusiastiske lærere som brenner for faget og for eleven*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 24.08.15 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/Praktisk-og-teoretisk-undervisning--to-sider-av-samme-sak/?read=1>
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi – Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*. Århus: Forlaget Klim
- Kunnskapsdepartementet (2006).

- Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.* Oslo: Dep. Kunnskapsdepartementet (2011).
- Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet.* Meld. St. 22 (2010-2011). Oslo: Dep. Kunnskapsdepartementet (2017).
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 14.09.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Næringsdepartementet (2009).
- Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009/2014.* Handlingsplan. Oslo: Dep.
- Landström, H. (2005). *Entreprenörskapetets rötter.* Lund: Studentlitteratur.
- OECD/CERI (1989): *Towards an Enterprising Culture - A Challenge for Education and Training.* Paris: OECD/CERI.
- Pedersen, O., Sjøvoll, J. (2012). Pedagogisk entreprenørskap – nye grep gjennom nye begrep. I: *Psykologi i kommunen, nr. 6, 2012.* Drammen: Tidsskriftet Psykologi i kommunen.
- Pedersen, O. (2016). *Konseptualisering av entreprenørskap i pedagogiske kontekster.* Ph.d. i studier av profesjonspraksis, nr. 16 – 2016. Bodø: Nord universitet.
- Ritchie, T. (2007). Om Illeris' læringsteori. I: Ritchie, T. (red.). *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi.* Værlose: Billesø & Baltzer.
- Rotefoss, B., Nyvold, C. E., Ovesen, S. (2008). *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem! KPB-rapport 4-2008.* Bodø: Kunnskapsparke Bodø AS.
- Røe Ødegård, I.K. (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning – En framtidrettet læringsstrategi.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K.A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet, i: Røvik, K.A., Eilertsen, T.V., Furu, E. M. (red.). *Reformideer i norsk skole – Spredning, oversettelse og implementering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K.A. (2014b).

FOU - midler

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2018 dele ut FoU-midler inntil kr. 750.000,- Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

”Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene.” Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materialet holder en faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget ”PP-tjenestens Materiellservice”.

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet ”Psykologi i kommunen” får tilbud om førstegangspublisering av disse. Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:

Forum for psykologer i kommunen v/ Sturla Helland
Grønstølvegen 10
5450 Sunde
E-post: hsturla@gmail.com

- Translasjon – en alternativ doktrine for implementering, i: Røvik, K.A., Eilertsen, T.V., Furu, E. M. (red.).
Reformideer i norsk skole – Spredning, oversettelse og implementering. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Schumpeter, J. A. (1934/1983).
The theory of economic development.
Transaction Books, New Brunswick, N.J. and London
- Sjøvoll, J. (2011).
Sammenfatning, i: Dal, M., Lindfors, E., Lund, B., Sjøvoll, J., Svedberg, G. *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden – Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Rapport til Nordisk ministerråd. København: Norden – publikasjoner.
- Solstad, K.J. (2000).
Entreprenørskap – noko for skolen? Ei drøfting og ei kartlegging. NFrapport nr. 12 – 2000. Bodø: Nordlandsforskning.
- Spilling, O. (2014).
Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I: Johansen, V. og Støren, L.A. (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge – Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O., Johansen, V., Støren, L.A. (2015).
Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen. NIFU-rapport 2/2015. Oslo: NIFU.
- Store norske leksikon (2009).
Lastet ned 28.03.14 fra <https://snl.no/konseptualisering>.
- Wickham, P.A. (2006).
Strategic Entrepreneurship. 4th edition.
Edinburgh: Pearson Education Limited.

Ove Pedersen

Jarbruveien 13,
8255 Røkland
ove.j.pedersen@nord.no