

”Den entreprenørielle dannelsesreisen”
en kvalitativ studie av læringsprosesser

Dag Ofstad

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Profesjonshøgskolen
Nord universitet

Dag Ofstad
”Den entreprenørielle dannelsesreisen”
en kvalitativ studie av læringsprosesser
Ph.d. nr. 15 – 2016

© Nord universitet

ISBN: 978-82-93196-14-3

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.
Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått
avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

”DEN ENTREPRENØRIELLE DANNELSEREISEN”

en kvalitativ studie av læringsprosesser

*Derfor blir vi, om vi skal forstå oss selv riktig
i en større sammenheng, alltid underveis.
Vi er underveis til oss selv, til kjennskapen om oss selv,
underveis til den andre og de andre. Vi er på reise,
alltid i bevegelse mot et mål som forflytter seg,
stadig viker unna og får nye konturer.
Dette er det overskridende, personlige; den levende virkelighet.*

(Nina Karin Monsen, filosof)

Sammendrag

Denne avhandlingen beskriver en samfunnsvitenskapelig studie på tvers av fagdisiplinene pedagogikk og sosialt arbeid. Den er artikkelbasert og består av fire artikler og en sammenfattende kappe. Den tar først og fremst for seg fenomenene ”dannelse” og ”entreprenørskap”. Formålet med studien har vært å søke svar på hvordan mennesker gjennom selvskapte, egenutviklede læringsprosesser blir i stand til å hente ut, fremme og ta i bruk egne entreprenørielle og kreativt (ny)skapende evner, og hvordan skolen eventuelt kan ta opp i seg og dra nytte av disse. Jeg ettersøker altså en kunnskap knyttet til hvordan fenomenene ”dannelse” og ”entreprenørskap” kan forstås hver for seg, men også sammen, ved at de blir *ett* gjennom fenomenet ”entreprenøriell dannelse”. Både innenfor temaene entreprenørskap og dannelse finner vi et utall av forskningstilnæringer og forskningsarbeider, men innenfor temaet “entreprenøriell dannelse” har jeg ikke funnet forskningsarbeid av betydning. Studiens hovedspørsmål er:

- Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser forstås?
- Hvordan kan denne forståelsen bygges inn i fremtidens læringsprosesser?

De fire artiklene er skrevet av meg og er alle fagfellevurdert og publisert. Hver av disse artiklene er enkeltstående studier med hver sine problemstillinger som er forankret i hovedspørsmålene.

Metoden jeg har valgt er kvalitativ, med utgangspunkt i en eksplorativ case-design. De kvalitative metodene bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi), fortolkning (hermeneutikk) i en virkelig setting samt motsetninger som forenes i en høyere enhet (dialektikk). Denne typen studier egner seg for beskrivelse og analyse av forståelsen av, og kvaliteter ved, de fenomenene som skal studeres. Metodene som er anvendt i studien er livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann 2009, s. 19), supplert med, autoetnografiske innstikk, omfattende dokumentstudier og et narrativ om samhandlingsrelasjonen mellom eleven Knut, hans lærer og meg som sosialpedagogisk rådgiver. Livsverdensintervjuene består av seksten semistrukturerte intervjuer med mennesker som har til felles at de har skapt sin karriere på basis av en genuin interessebasert virksomhet de begynte med som barn eller ungdom. Forskningsdesignet får betegnelsen en sammensatt (embedded) singlecase, med flere analyseenheter som inngår i en studie hvor jeg setter data fra de ulike analyseenhetene i en helhet innenfor casen. Analysemetoden som er anvendt er den fenomenologisk - hermeneutiske metode (Lindseth og Nordberg 2004, s. 145 - 53).

Jeg har valgt å definere “entreprenøriell dannelse” som: ”en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden som er samskapende, egenverdiskapende og handlingsskapende (jfr. Artikkel 3.)

Jeg har i avhandlingen tilnærmet meg forskningsspørsmålene på fire plan. Denne strukturen har jeg valgt å kalle ”den flerkontekstuelle perspektivforflytning”. Først det nære, individplan; praksis og basis for vår selvutvikling (mikroplan). Dernest det lokale samhandlingsplan med de institusjonelle faktorene vi møter på vår karrierevei i familie, skole og nærsamfunn (makronivå). Så følger det samfunnsmessige, statlige strategiplan – mellom fag og politikk, hvor identitet og dannelsesdynamikken er forankret i samfunnsmessige og statlige føringer og der hvor læring og utdanning settes i system (meganivå). Tilslutt søker jeg å tydeliggjøre planprosesser som utspiller seg på det overnasjonale planet som er under konstant påvirkning av overnasjonale strømninger og politikkskapende epistemiske samfunnsdannelser, som etter politisk bearbeiding tilbys og gjøres tilgjengelig for nasjonale myndigheter som bidrag til politisk strategi på temaet entreprenørskap i utdanningen (giganivå).

I teorikapitlet forsøker jeg å skape en forståelse av begrepene dannelse og entreprenørskap satt inn i en læringskontekst. Jeg søker så å tydeliggjøre min vitenskapsteoretiske forankring i det konstruktivistiske paradigme, nærmere bestemt innenfor det sosialkonstruktivistiske teorimangfold. Innenfor denne rammen diskuteres fenomenet ”entreprenøriell dannelse” sett i lys av ”den praktiske kunnskapens teori” som er forankret i hverdagens konkrete yrkeserfaring og som hviler på blant annet Aristoteles tre kunnskaps og virksomhetsformer, Vygotskys virksomhetsteori og sosiokulturelle teori og Deweys idebaserte konstruktivism. De funnene jeg har gjort er basert på flere analyserunder. Gjennom analysene har det vokst frem ulike teoretiske modeller og jeg har identifisert sentrale fellestrekk i informantgruppens handlingsmønster.

I den første artikkelen beskrives en fenomenologi av menneskets entreprenørielle læringsprosess. I den andre artikkelen beskriver jeg en supplerende modell til Vygotskys ”proksimale utviklingssoner” (ibid.) som jeg har valgt å kalle ”den entreprenørielle utviklingssonen”. I artikkel tre, redegjør jeg for en bredspektret sirkulær dannelsesmodell som vil kunne være et bidrag til den dannelsesdiskursen vi har i dag. I denne artikkelen beskriver jeg også forståelsen av autopoiesis som en entreprenøriell drivkraft. I den fjerde artikkelen beskrives og reflekteres det rundt den translasjonsprosessen fenomenet entreprenørskap har gjennomgått fra økonomisk-teknologisk til pedagogisk kontekst.

Disse funnene vil kunne gi noen viktige bidrag til diskusjoner om evt. strategiske endringer jeg ser skolen trenger for å knytte sterkere sammen skolastisk og ikke-skolastisk kunnskapsteori.

Abstract

This dissertation describes a study in the cross section between pedagogy, social science and social work. It is article-based, consisting of four papers and a summarizing thesis. It is first and foremost dealing with the two phenomena "formation" ["dannelse"] and "entrepreneurship" ["entreprenørskap"]. The purpose of this study has been to seeking answers of how humans through personally developed, proprietary learning processes become able to grow and utilize own entrepreneurial and creative skills, and how the school can recognize, integrate and benefit from these skills.

I am searching for knowledge as to how the phenomena "formation" and "entrepreneurship" can be understood by themselves, but also how they can be understood as *one* phenomenon "entrepreneurial formation" ["entreprenøriell dannelse"]. Within the fields of "entrepreneurship" and "formation" there are numerous publications and approaches, but within the theme "entrepreneurial formation" I have not found descriptions or publications of significance. The main questions of this study are:

- How can the entrepreneurial formation processes of humans be understood?
- How can this understanding be incorporated into the learning processes of the future?

The four papers I have authored are all peer-reviewed and published. Each of these papers is a single study with their own issues anchored in the main questions of this dissertation.

The method I have chosen is qualitative, with a starting point in an explorative case-design. The qualitative methods build on theory on human experience (phenomenology) and interpretation (hermeneutics) in a real-life setting together with opposites that merge as a higher unit (dialectics). These types of approaches aim to describe, analyse and understand the qualities of the phenomena that are to be studied. The methods used in this study have been life-world interview (Kvale & Brinkmann 2009, p 19), supported by auto-ethnographic text, comprehensive literature studies and a narrative text about the interaction and relationship between the pupil Knut, his teacher and me as a social-pedagogic counselor. The life-world interviews consist of 16 semi-structured interviews with persons that have in common to be creators of their own careers, based on a genuine interest they started with in their childhood or adolescence. The research design has been named embedded single case, with several analytic units integrated into the case as a whole. The analytic method that has been used is the phenomenological - hermeneutic method (Lindseth & Nordberg 2004, p. 145 - 53).

I have chosen to define "entrepreneurial formation" ["entreprenøriell dannelse"] as:

An enduring and dynamic, interest-driven and self-referential force creating intrinsic and extrinsic actions in the lifeworld of humans (ref Paper 3).

I have in this dissertation approached the research questions on four levels. I have chosen to name this structure “the multi-contextual perspective transition”. Firstly, the near, individual level which serves as the basis for our self-development (micro level). Secondly, the local level of coexistence with the institutional factors we encounter on our career path in family, school and local society (macro level). Thirdly, the societal and state-regulated strategical level – between science and politics – where the dynamics of identity and formation is anchored in societal and state-driven norms and rules, and where learning and education is systematized (mega level). Lastly, I seek to clarify the processes which play out on a supranational level, which are constantly affected by supranational trends and policy-creating epistemic society-formations. After political planprocesses these formations are offered for national authorities as a contribution to the political strategy within the field of entrepreneurship in education (giga level).

In the theory chapter I attempt to understand the phenomena formation and entrepreneurship in the educational context. I then try to express my scientific theoretical anchoring into the constructivist paradigm, more precisely within the social-constructivist theory diversity. Within these frames the phenomenon “entrepreneurial formation” is discussed in the light of “the theory of practical knowledge”, which is spawned from everyday worklife experience and rests upon Aristotle’s three virtues of knowledge and wisdom, Vygotsky’s action theory and Dewey’s ideas on constructivism. My findings have been based on several rounds of analyses. As a result of the analyses, different theoretical models have emerged and I have identified important common features within the action patterns of the informant group.

The first paper describes a phenomenology of the human entrepreneurial learning process. In the second paper I describe a supplementary model to Vygotsky’s “proximal zones of development”, which I have named “the entrepreneurial development zone”. In paper three, I present a broad-spectrum circular formation model which is offered as a contribution to the formation discourse of today. In this paper also described the understanding of autopoiesis as an entrepreneurial force. In the fourth paper, I describe and reflect on the translation process the phenomenon entrepreneurship has gone through from a techno-economical to a pedagogic context.

These findings might be key contributions to discussions concerning strategical changes within the learning system and in the schools to strengthen the relationship between scholastic and non-scholastic theory.

Forord

Avhandlingens tema er den entreprenørielle dannelsesreisen.

Det tittelen ikke forteller er at denne dannelsesreisen er en reise i bredde og dybde, ikke bare for de begrepene tittelen er bygd rundt og de refleksive, teoretiske, kontekstuelle, metodiske, begrepsmessige og innholdsmessige reisebevegelsene. Det har også vært en reise for de mange bidragsytende aktører som har fått reise inn i seg selv, i sin historie, i hukommelsens og refleksjonens mangfoldige landskap og ikke minst har det vært en reise for meg selv og mine nærmeste rundt meg. Den på samme tid krevende, men også utrolig inspirerende rolle å måtte være både ”reiseleder” og observerende og gravende forsker og undrende og reflekterende ”kunnskaper”, har på sett og vis også fått bli min livs reise i et rimelig komplekst landskap. Det jeg har sett, hørt, observert, reflektert over og fått innsikt i på min, i overkant av 5 år lange reise, gjør at jeg har noe mer å dele med dere nå, enn da jeg startet opp. Dette ”noe mer” ligger i mellom disse to permene og det er mitt håp at det skal kunne utgjøre en viss forskjell i fremtidens diskusjoner omkring dannelses – og læringsspørsmål. Muligheten til å gjøre dette fikk jeg av Nordland Fylkeskommune og Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen. Min takknemlighet for at dere ga meg denne tilliten er grenseløs. På min vei fra mitt første møte med doktorgradsavhandlingens gravalvor og frem til i dag har jeg møtt mange dialoginteresserte mennesker. Alle har lagt igjen små og store bidrag og jeg har prøvd å forvalte disse på en god måte. Takk til alle dere.

Noen må imidlertid nevnes med navn, fordi de simpelthen har bidratt til den store forskjellen mellom det å lykkes – og ikke lykkes.

Den første som må nevnes, er jo den største bidragsyter; min innsiktsfulle, kunnskapsrike og handlingsorienterte veileder professor Jarle Sjøvoll. Uten hans positive oppmuntrende entusiasme ville dette prosjektet blitt et helt annet.

Videre vil jeg takke mine lærere, veiledere og gode støttespillere på Senter for Praktisk kunnskap; Jan Selmer Methi, som også har vært min biveileder, professor Arnt Johan Myrstad, professor Steen Wackerhausen og Professor Emeritus Anders Lindseth, for å ha delt sin kunnskap med meg og gitt meg det faglige rom jeg har trengt for å komme meg igjennom prosessen. Det samme gjelder mine gode venner på Senter for Pedagogisk Entreprenørskap, høyskolelektorene Elisabeth Nilsen og Ove Pedersen i særdeleshet, for alle gode samtaler om hvordan vi kunne forstå og utvikle feltet pedagogisk entreprenørskap sammen – for å kunne anvende denne kunnskapen til beste for lærerstudenter, lærergrupper og elevgruppen rundt om i skolene. Jeg har videre vært så heldig å få være deltaker og dermed en lærende aktør ved

Nasjonal forskerskole for lærerutdanning - NAFOL – som for meg ble et dynamisk utviklingsverksted hvor jeg sammen med et tyvetalls andre stipendiater fra hele landet fikk muligheten til å hente impulser til mitt arbeid med avhandlingen. NAFOL fellesskapet fikk stor betydning for meg. Jeg fikk masse igjen gjennom seminarene, forelesningene og spennende diskusjoner om problemstillinger knyttet til utdannings – og lærerutdannings spørsmål. En spesiell takk til Anna – Lena Østern og Torill Rishaug som begge bidro til at vi alle ble så godt ivaretatt både faglig og sosialt.

Også en stor takk til alle mine fantastiske informanter, som slapp meg inn i livene sine gjennom å dele sine livsverdensfortellinger med meg.

På denne lange reisen har jeg stått ovenfor mange opplevelser, spørsmål, mange alternative svar, mange dilemmaer og valg. Det å stå i det ukjente på denne måten ville vært umulig uten min kjære familie. De har vært med på å gi meg den energi jeg har trengt for å kunne fullføre løpet og jeg ser frem til å få kunne få gi tilbake tilsvarende når denne reisen går over i en mer ”kortreist” fase. Uten min kjære Ann, vår families skapende kraft, har dette prosjektet blitt en ensom affære. Hennes faglige skjønn, klokskap – og ikke minst evne til å stille de gode kritiske spørsmålene, har også fått prege avhandlingen. Bamseklemmer til min lille familie for at dere lot meg få lov til å være i denne tilstanden så lenge og for å ha bidratt til at livet tross alt ble noe mer enn fag og forskning. Denne avhandlingen er til dere!!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Forord	7
Innholdsfortegnelse	9
Publiseringsliste	11
Oversikt over tabell og figurer	12
1. Presentasjon av avhandlingen	13
2. Innledning og forskningsspørsmål	15
2.1 <i>Introduksjon</i>	15
2.2 <i>Samfunnsendringer</i>	17
2.3 <i>Fra personlig erfaring til vitenskapelig avhandling</i>	19
2.4 <i>Faglig bakgrunn – inn i prosjektet</i>	21
2.5 <i>Studiens mål, formål og hovedspørsmål</i>	23
2.6 <i>Artiklenes sammenheng og struktur</i>	24
2.7 <i>Artikkelsammendrag – studiens resultater og funn.</i>	26
2.7.1 <i>Artikkel 1</i>	27
2.7.2 <i>Artikkel 2</i>	28
2.7.3 <i>Artikkel 3</i>	29
2.7.4 <i>Artikkel 4</i>	30
2.7.5 <i>De samlede funn</i>	31
3. Dannelsesreisen – å forstå praktisk kunnskap	35
3.1 <i>Fotavtrykk</i>	35
3.2 <i>Autoetnografisk tilnærming</i>	36
3.2.1 <i>Autoetnografisk eksempel 1</i>	39
3.2.2 <i>Autoetnografisk eksempel 2</i>	42
3.2.3 <i>Autoetnografisk eksempel 3</i>	43
3.2.4 <i>Autoetnografisk eksempel 4</i>	46
3.3 <i>Tanker om en virkningshistorie</i>	48
4. Sentrale begreper – entreprenørskap og dannelses.	51
4.1 <i>Begrepet entreprenørskap i pedagogisk kontekst</i>	51
4.1.1 <i>Den entreprenørielle dikotomien</i>	52
4.1.2 <i>Entreprenørskapsforskning</i>	57
4.2 <i>Begrepet dannelses i en pedagogisk kontekst</i>	59
4.2.1 <i>Immanuel Kant og selvdannelses</i>	61
4.2.2 <i>Utdannelses som selvdannelses</i>	63
4.2.3 <i>Sammenfatning</i>	64
5. Metodologi – vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi.	67
5.1 <i>Forskningsdesign</i>	68
5.1.1 <i>Forskningsmetodisk tilnærming</i>	70
5.2 <i>Entreprenørens – selvskaperens dannelsesvei</i>	71
5.2.1 <i>Forskningsintervjuets profil</i>	71
5.2.2 <i>Livsverdensintervju som datainnsamlingsstrategi</i>	72
5.2.3 <i>Valg av informanter</i>	73
5.2.4 <i>Abduksjon - og analyseprosessen</i>	75

5.3	Vitenskapsteoretisk ramme	78
5.3.1	Dialektikk	78
5.3.2	Det empiriske materialet	79
5.3.3	Casestudier	80
5.3.3.1	Sammensatt singlecase med oragmatisk casetilnærming	82
5.3.3.2	En person som eksemplar	83
5.4	Lærings – og kunnskapsteoretiske paradigmer	84
5.4.1	Det skolastiske paradigme	85
5.4.2	Det ikke-skolastiske paradigme	86
5.5	Praktisk kunnskap	87
5.5.1	Aristoteles tre kunnskaps - og virksomhetsformer	88
5.5.2	Progressiv fronesis	89
5.6	Erfaringsdannelse	90
5.7	Virksomhetsdannelse	91
6.	Artiklene som substantive teorigrunnlag	95
6.1	Selvregulert og interessebasert læring	101
6.2	Om å forstå lærings situasjoner	123
6.3	Entreprenøriell dannelse	141
6.4	Entrepreneurship in translation: From a Techno-economic to an Educational context	167
7.	Resultater og diskusjon	187
7.1	Studiens hovedfunn	187
7.1.1	I retning av et nytt kunnskapsparadigme	189
7.1.2	"Entreprenøriell dannelse" i et multidisiplinært perspektiv	190
7.2	Den entreprenørielle dannelsesprosess	192
7.2.1	En progressiv modell for menneskets læringsprosess	193
7.2.2	Autodidaktene: profesjonsdannelsens frontløpere	194
7.2.3	Autentisitetens kunnskapsparadigme - en fremtidig paradigmatisk kunnskapssyntese	196
7.3	Metodologiske krav - forskningens kvalitet	199
7.3.1	Kritisk refleksjon over metodedelen	201
7.3.2	Kritisk refleksjon over teoridelen	204
7.3.3	Etiske utfordringer	204
8.	Avslutning	207
8.1	Avsluttende refleksjon: Fremtidsskolen 2.0. Den kopernikanske vendingen og syntesespranget?	207
8.2	Tanker om videre forskning	209
	Kappens referanser	211
	Vedleggsoversikt	221

Publiseringsliste

- I. Ofstad, D (2014). Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever (s. 79 – 98). I: *Psykologi i kommunene, nr. 6, 2014*.
- II. Ofstad, D (2015). Om å forstå læringssituasjoner. (s. 22 – 36). I: *Psykologi i kommunene, nr. 3, 2015*.
- III. Ofstad, D (2013). Entreprenøriell dannelselse – om grunnlaget for et modernisert dannelsesperspektiv. I: Sjøvoll, J og Johansen, J-B. (red) (2013). *Innovasjon I utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning* (s. 35 – 57). Trondheim: Akademika forlag.
- IV. Ofstad, D (2012). Entrepreneurship in translation: From a Techno-economic to an Educational Context. I: Østern, A-L, Smith, K, Ryghaug, T, Krüger, T & Postholm M B (Eds.) (2013). *Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (s. 257 – 275). NAFOL Year Book 2012.

Oversikt over tabell og figurer

	side
Tabell 1. Oversikt over informanter	74
Figur 1. Flerkontekstuell perspektivmodell	25
Figur 2. Maslows behovspyramide – siste versjon 1979	38
Figur 3. Entreprenørskapsperspektivets multidisiplinaritet.	54
Utviklet av Kaarin Kivimäki & Mats Westerberg, Luleå Tekniske Universitet, Sverige, i samarbeid med partnerne Lapland University of Applied Science (Soili Mäkimurto-Koivumaa), Oulo University (Pekka Belt) og Universitetet i Nordland (Dag Ofstad & Elisabeth Nilsen)	
Figur 4. Entreprenøriell kompetanse.	56
Videreutviklet av Dag Ofstad i 2009. Basert på figur (2009, s. 8) i Regjeringens handlingsplan ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning” – 2009 - 2014.	
Figur 5. Den tredelte læringsprosess	70
(Peirce 1903/1997 – Holmgaard Laursen 2004)	
Figur 6. Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky & Luria 1971)	93
Figur 7. Autentisitetens kunnskapparadigme	198

1. Presentasjon av avhandlingen

I kapittel 1 gir jeg en kort oversikt over avhandlingens innhold.

I kapittel 2 redegjør jeg for prosjektets ”virkningshistorie”¹, ut fra et politisk, systemisk, samfunnsmessig og personlig perspektiv. Jeg beskriver videre prosjektets formål og hovedspørsmål før jeg tar for meg artiklens sammenheng og struktur. Jeg avslutter introduksjonen med et artikkelsammendrag, med problemstillinger og funn.

I kapittel 3 følger et autoetnografisk innstikk med fire fortellinger fra eget ”levd liv”, fremkalt for å redegjøre for min egen erfaringsbakgrunn og forforståelse.

I kapittel 4 presenterer jeg og tydeliggjør avhandlingens sentrale begreper som er blitt grunnleggende for hele avhandlingsarbeidet; *entreprenørskap* og *dannelse*.

I kapittel 5 gjennomgår jeg de materiale, metode og de vitenskapsteoretiske og vitenskapsfilosofiske rammene. Denne studien er en studie i praktisk kunnskap. Den er bygd opp om et case studie design. Min studie kan karakteriseres som en sammensatt (embedded) singlecase. Jeg viser frem en bricolage² av fire ulike kvalitative analyseenheter som casen er bygd på. Casen, som jeg har valgt å kalle ”Den entreprenørielle dannelsesreisen.”, gjennomføres som en studie, hvor data fra alle fire analyseenhetene ses på som en helhet innenfor casen. Jeg tatt i bruk *paradigmatisk case* som forskningsstrategi. Den belyser mer generelle egenskaper ved de forhold som er gjenstand for undersøkelsen. Den paradigmatisk casen fungerer som metafor for, eller danner skole for det fenomenet casen vedrører. De teoretiske modellene som ligger til grunn for studien, hviler på Aristoteles tre lærings – og virksomhetsformer (Aristoteles 2008), Deweys progressivistiske reformpedagogiske idetradisjon (Eikseth 2012, s 63 - 79), Lev Vygotskys sosiokulturelle og virksomhetsteoretiske perspektiver (Jerlang & Ringsted 2008, s. 355 - 419), Peirce’ pedagogiske begrepsapparat knyttet til undervisnings – og arbeidsformene abduksjon induksjon og deduksjon (1997) samt

¹ Gadamer (1900 – 2002) sier at den sanne historiske gjenstand er ingen gjenstand, men en enhet av dette egne og dette andre, et forhold som utgjør både historiens og den historiske forståelsens virkelighet. Oppgaven for en adekvat hermeneutikk (fortolkningslære) vil være å vise frem denne historiens egentlige virkelighet i forståelsen selv. ”Jeg kaller dermed det som kreves ”virkningshistorie”. Forståelse er en virkningshistorisk prosess”. (Gadamer 2003, s. 43 – 44)

² Har sitt utspring i ”bricoleur” - Denzin og Lincoln (1994, s. 3) beskriver idealforskeren (”bricoleur”) slik; ”the bricoleur understands that research is an interactive process shaped by his or her personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity, and those of the people in the setting. The bricoleur knows that science is power, for all research findings have political implications. There is no value-free science”. *Bricolage* er en fransk term for hvordan man skaper noe ved å ta de man har for hånden, og føye det sammen til noe nytt. Bricolage metoden har hjulpet meg å lete på uventede steder og se virkeligheten med nye øyne (Ehn & Löfgren 201, s.198-199)

på Luhmanns operative konstruktivisme. Jeg søker å forstå fenomenene og perspektivene som skal studeres, og å beskrive omverden slik den erfares. Videre anvendes hermeneutikkens metoder for å kunne beskrive handlinger gjennom å søke, tolke og å forstå et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Til sist tar jeg i bruk dialektikken som metode knyttet til prosesser som foregår gjennom ulike løpende dialoger. Så vel den fenomenologiske, den hermeneutiske som den dialektiske innsikten og forståelsen er sentrale elementer i praktisk kunnskap, som er kunnskap som kommer til uttrykk i den profesjonelle yrkesutøvelsen.

I kapittel 6 har jeg valgt å plassere de fire forskningsartiklene i sin helhet.

I kapittel 7 drøfter jeg artiklenes funn i en sammenheng, før jeg diskuterer valg av materiale og metode og drøfter artiklenes funn i en sammenheng. Jeg søker å tydeliggjøre et bilde av et helhetlig konstruktivistisk læringsperspektiv, samt å kritisk reflektere over hvilke nye perspektiver dette kan gi for læring. Her diskuterer jeg den nye teoretiske innsikt som artiklene forankres i. Jeg diskuterer også de utvidede kontekstuelle rammene som studien har skapt, samt studiens kvalitet og etiske grunnlag. Jeg avslutter med noen betraktninger og refleksjoner om behovet for et nytt kunnskapsparadigme, en syntese av det skolestiske og det ikke-skolestiske kunnskapsparadigme. Målet må ut fra mitt perspektiv være å stimulere kreativ, innovativ samhandling mellom aktører i skolen, i fritidssamfunnet og i arbeidslivet, kombinert med interessebasert selvledet læringsvirksomhet, hvor premissene bør være at hver elev får assistanse til å utvikle sin strategiske plan for egen læringsvirksomhet. Gjennom denne tilnærmingen vil vi kunne styrke elevenes medvirkningsferdigheter og bidra til å utvikle metoder som sikter mot økt menneskelig handlekraft.

I kapittel 8 søker jeg å synliggjøre noen muligheter for neste generasjons læringstilnæringer; en versjon 2.0 – og legger samtidig igjen noen anbefalinger for videre forskning og utvikling.

2. Innledning og forskningsspørsmål

2.1 Introduksjon

Jeg vil her løfte fram noen faglige bakgrunnsdilemmaer som ble avgjørende for at jeg valgte å bruke fire år av min tid til å forske på dette feltet, og jeg skisserer deretter avhandlingens og hovedspørsmål. Høgskolen i Bodø³ ved Profesjonshøgskolen, Senter for Praktisk kunnskap, inngikk i 2009 en avtale med Nordland Fylkeskommune om prosjektet ”Gjennomføring av doktorgradsstudie innenfor området pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnskoleopplæring”. Prosjektet var en del av Nordland Fylkeskommunes strategiske program knyttet til styrking av entreprenørskap i opplæring og utdanning. En av strategiene i dette programmet var å etablere en stipendiatstilling ved hver av de tre høgskolene i fylket – Bodø, Nesna og Narvik. Tanken var å etablere stipendiatstillinger ved lærerutdanningsinstitusjonene i Nordland som skulle ha som ambisjon å utvikle nyskapende pedagogiske læremetoder innenfor entreprenørskapsopplæring. Det skulle etableres stipendiatstilling ved høgskolen i Bodø med fokus på utviklingen av nye pedagogiske metoder i entreprenørskap, hvor entreprenøriell læring skulle inngå som et viktig element. Fylkesrådet la videre vekt på at lærerutdanningene ved de tre høgskolene i Nordland, i felleskap, skulle være helt i front når det gjelder forskning og utvikling av nyskapende pedagogiske modeller innenfor entreprenørskapsopplæring⁴.

Den tilsatte stipendiaten ved Høgskolen i Bodø som etter hvert ble meg, skulle arbeide med temaet pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnskoleopplæring og gå i dybden på læringsprosesser. I mitt doktorgradsprosjekt valgte jeg et av de temaene som lå innenfor de rammene som avtalen trakk opp. Mitt oppdrag var å undersøke og utvikle den praktiske kunnskapen knyttet til temaet:

Undersøke yrkespraksis med tanke på å fremme det tverrfaglige samarbeidet mellom profesjoner, samt å undersøke – og utvikle den praktiske kunnskapen knyttet til temaet – ”Læring og identitetsutvikling gjennom arbeidsrelatert læring.”

³ Høgskolen i Bodø, ble Universitetet i Nordland fra november 2010. Universitetet i Nordland ble Nord Universitetet 01.01.2016.

⁴ Nordland Fylkeskommune. Fylkestingsvedtak128/07 - 03.12.2007 Et ”forskningsløft” for entreprenørskap i opplæring og utdanning i Nordland Vedlegg 1.

Prosjektet strakk seg over en 4 års periode og stipendiatperioden ble avsluttet 01. 01. 2014. Prosjektet ble finansiert av Nordland Fylkeskommune med Høgskolen i Bodø/Universitetet i Nordland som samarbeidspartnere.

Jeg har så godt som alltid jobbet med oppgaver som har hatt tilknytning til danning⁵. Målgruppene for de fleste av de oppgaver jeg har hatt i min yrkeskarriere, har vært barn og ungdom i aktivitet i skolen, utenfor skolen og i arbeidsliv. Jeg har også jobbet med entreprenørielle utviklingsprosesser i skole og lokalsamfunn i 20 år uten å helt vite at det var det jeg gjorde, fordi vi på den tiden hadde andre begrep knyttet til denne typen oppgaver. De siste 25 år, litt mer kunnskapsrik og bevisst, fortsatte jeg med det, og har stort sett arbeidet med entreprenørielle kunnskapsprosesser av ulik karakter, både nasjonalt og internasjonalt, frem til i dag. Heri ligger også mine sterkeste motiver for å gjennomføre avhandlingsarbeidet. Ser jeg tilbake, finner jeg tre felt som har satt preg på min praksis. Mine erfaringer knyttet til de tre samfunnsområdene skole, fritidssektor og arbeidsliv er omfattende - både som ”innenfor aktør”, og som ”utenfor plassert betrakter.” Jeg fikk gjennom stipendiatperioden muligheten til å reflektere over erfaringer fra en hel yrkeskarriere. Dette velger jeg å kalle mitt personlige motiv.

Kjernen i denne avhandlingen har vært å innhente og analysere erfaringer knyttet til det jeg har valgt å kalle «*entreprenørielle dannelsesprosesser*», som er tuftet på det jeg velger å beskrive som en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden som er samskapende, egenverdiskapende og handlingsskapende. Drivkreftene forsyner læringsprosesser som er selvskapte og selvproduserende. Jeg søker i særlig grad innsikt i, og forståelse for, hvordan denne type læringsprosesser skapes og vokser frem hos den enkelte aktør, hvordan disse ivaretar denne kunnskapen, hvordan den inngår i egenskapte kunnskapsløp og hvordan denne type kunnskapsbygging i større grad kan inngå som premiss i et nytt kunnskapsparadigme som bygger på det beste av de to eksisterende; det «skolastiske» - og det «ikke-skolastiske» kunnskapsparadigme. Jeg vil også diskutere hvordan slike entreprenørielle dannelsesprosesser vokser frem hos enkeltindivider, hvordan de kan tolkes og

⁵ Danning har, innenfor min tolkningsramme av begrepet, i seg viktige elementer som omfatter selvregulering, oppdragelse, utdanning, enkulturasjon, læring og utøvelse av virksomhet i en kontinuerlig pågående dynamisk og syklisk (sirkulær) prosess. Dette har jeg gitt betegnelsen ”det brede dannelsesperspektivet”. I ”det smale dannelsesperspektivet” finner jeg en dannelsesforståelse hvor danning beskrives som “*forming*en av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning.” (SNL.no, hentet ut 29.11.15)

forstås og evt. hvordan denne forståelsen kan bygges inn i fremtidens læringskontekstuelle rammer. Dette velger jeg å kalle mitt faglige motiv.

2.2 Samfunnsendringer

Det har skjedd gjennomgripende endringer i det norske samfunnet de siste 40 - 50 årene. Vi har vært inne i en tidsepoke med mange hurtigvirkende og dyptgripende samfunnsendringer som blant annet har påvirket skole og utdanningssystemet. Den endringen som tilsynelatende har fått prege den norske skole mest, er moderniseringen av offentlig sektor som har pågått i denne perioden. Økonomeffektivisering har vært høyt oppe på den politiske dagsorden og organiseringen av samfunnet er tilsynelatende over tid blitt preget av angloamerikanske styringsideer; ideer som er blitt translaterert fra privat til offentlig sektor i det norske og europeiske samfunn. 1970 – 80 tallet ses på som en god tidsperiode for skolene og lærerne, med en stor grad av forutsigbarhet i arbeidsbetingelsene. Lærerne opplevde et tilsynelatende sterkt eierforhold til både arbeidsinnhold og læreprosesser. I denne perioden var det også en gryende innovasjonskraft – og evne i den norske skolen. Fra midten av åttitallet kan det se ut som det inntraff et tidsskille etter at norske styresmakter fikk en OECD evaluering (OECD 1988) av norsk skole som ga norske myndigheter råd om hvordan de skulle få styring på utdanningssystemet etter at ansvaret for skolen var blitt overført fra stat til kommune. OECD's råd, var at man burde innføre målstyring som styringsprinsipp i den norske skolen, som blant annet omfattet tester av sentrale indikatorer for elevenes læringsresultater. Dette ble iverksatt utover på nittitallet. Målstyringen utøvd av staten ble effektivert av kommunene, med lokal overvåkning og kontroll. Det ble tatt i bruk ulike prøve- og testregimer, konkurransen mellom skoler økte, sterkere grad av sammenligninger mellom skoler, samt eksterne vurderinger og fritt skolevalg ble en del av skolehverdagen. Lærerne fikk etter hvert mer administrativt arbeid som besto av rapportskrivning, flere administrative møter og mindre tid til å være medskapere av gode læringsopplevelser for elevene. Skoleledere, lærere og elever ble møtt av et nytt språk som i stor grad var bedre kjent innenfor økonomiterminologi, men som gradvis ble bygd inn i skolens sfære. Dette bidro – og bidrar fortsatt til, et visst motivasjons – og entusiasmetap blant lærerne (Imsen 2009, s. 43). Samtidig kan vi i denne perioden også se tilbake på et samfunn hvor det gradvis vokste frem et større mangfold i synspunkter, holdninger og verdier som ikke har vært upåvirket av det vi gjerne kaller den digitale læringsrevolusjonen. Etter tusenårsskiftet har digital kompetanse kommet for alvor inn som den femte basiskompetansen på lik linje med lesing, skrivning, regning og muntlig fremstilling. Spørsmål om hva vi skal bygge fremtidsskolen for, hva slags læring den skal stimulere til – og hvilke kunnskaper og

kompetanse skal utvikles, diskuteres nok i de åpne rom, men denne diskusjonen har i mindre grad fått prege den skolepolitiske agendaen de siste årene.

Kunnskap og kompetanse vil over tid endre seg, noe som 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 nødvendige fremtidskompetanser skolene skal kvalifisere for. 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. Alt dette vil sannsynligvis være viktige premisser for å skape en skole med både pedagogisk og didaktisk kvalitet, som igjen vil kunne bidra til å minke det kunstige skillet mellom skolastisk – og ikke-skolastisk kunnskapstilnærming, som jeg søker å belyse. Dette bakteppet har inspirert meg til å ta fatt på avhandlingens tema og problemstillinger. Begrepet entreprenørskap ble etter alle solemerker translateret fra økonomisk til pedagogisk kontekst, primært for å styrke den merkantile tenkemåten i skolen, for igjen om mulig skape bredere fokus på, og stimulere elever til å se mulighetene for å tenke i retning av å bli arbeidsskapere og ikke bare arbeidstakere. Entreprenørskap som fenomen kan imidlertid også fremstå som et begrep som kan tilføre dannelses, utdannelses – og enkulturasjonsaspektet nye bredere, dypere og nyttebetonte perspektiver så vel knyttet til tilnærming til læring, til læringsinnhold, som til selve læringsoperasjonene og prosessene rundt disse. En klargjøring av entreprenørskapsbegrepets dannelsesperspektiv, vil videre kunne gi sterkere legitimitet til tenkningen rundt, og innholdet i, barn og ungdoms deltakelse og medvirkning i egne lærings – og dannelsesprosesser. Gjennom å tydeliggjøre det jeg velger å kalle *entreprenørielle dannelsesprosesser* som vesentlige elementer i oppdragelse, lek, læring og utdanning og ved det også finne rom til å fremme barn og unges nysgjerrighet, kreativitet og skaperevne, vil fremtidens skole kunne møte læringens og utdanningens utfordringer med et bredere fokus. Med et bredere fokus vil både teoretisk, praktisk og erfaringsbasert kunnskap komme mere til sin rett i et eventuelt nytt læringsparadigme.

2.3 Fra personlig erfaring til vitenskapelig avhandling

Avhandlingen handler om læringsbetingelsene som barn og unge har hatt, og fortsatt har, i det norske samfunnet. Den er et selvstendig vitenskapelig arbeid, som har vokst frem i løpet av en 4 år lang stipendiatperiode ved Senter for Praktisk Kunnskap, Profesjonshøgskolen ved Universitetet i Nordland (jfr. fotnote 3). Det var også her jeg tok mastergraden og i så måte har jeg gjennom doktorgradsarbeidet fått muligheten til å gå dypere inn i mitt mastergradstema, som hadde tittelen ”Kunsten å oppdage seg selv”. I doktorgradsstudien understrekes det at praktisk kunnskap som fag knyttes til situasjon og kontekst – og at tilnærmingen til studien er fenomenologisk forankret (jfr. HBO rapport 2005). En bit av min for forståelse inn mot avhandlingsarbeidet har vært knyttet til den litt ukjente profesjonsutøveren, som vi kan kalle ”autodidakten”, som har skapt sin karriere basert på en interessebasert virksomhet han og hun ble genuint interessert i når de var barn eller unge. Jeg er nysgjerrig opptatt av denne profesjonsutøveren som subjekt og hvordan han eller hun har erfart verden. Jeg ville finne ut hva denne type profesjonsutøvere erfarer, hvordan de tar i bruk kunnskapsformer når de tenker, utøver skjønn og handler i situasjonen og i sin praksis. Jeg ville videre søke å sette denne praksisen inn i en større vitenskapelig og samfunnsmessig sammenheng, for å finne ut om det kunne være elementer i deres autodidaktisk oppbygde praksis som kunne bidra med innsikt og erfaringer til andre typer praksis – og ikke minst kunne bidra til å gi nye impulser til læring så vel i – som utenfor skolen. Jeg ville dessuten se etter om det var problematiske forhold ved denne praksisen som det kunne være av verdi å tydeliggjøre.

I dagens skole har forskning synliggjort (Nordahl 2012, s. 19) store ulikheter mellom grupper av elever. I følge Utdanningsdirektoratets gjennomføringsbarometer for videregående skole viser at 70.6% av elevene som begynte skolen i 2008, hadde fullført og bestått 5 år senere (Utd.dir 2014, s. 3). Med andre ord dropper nesten en tredjedel av elevene i videregående skole fortsatt ut av skolen i løpet utdanningsperioden. Dette vært tilnærmet uforandret de siste 10 årene, på tross av mange tiltak med gode intensjoner er blitt iverksatt. Dette både undret meg – og trigget nysgjerrigheten min. Jeg hadde jo lenge sett på entreprenøriell kunnskaping som en av de viktigste faktorene som kunne bidra til å få ned skolefravær og bortfall av elever – i særlig grad i videregående skole.

Regjeringen slapp begrepet for første gang til i et strategisk dokument høsten 1995 – til alt overmål i KUF sin budsjettproposisjon, St.prp. nr. 1 1995/96. I hovedinnledningen til proposisjonen heter det:

Det er et hovedmål for Regjeringen å øke sysselsettingen og å tilrettelegge for arbeid i lokalmiljøene. Omstilling, produktutvikling og etablering av nye virksomheter er aktuelle fremtidige utfordringer for norsk næringsliv. I denne sammenheng er det viktig å bygge opp entreprenørskap, og ressursforståelse hos ungdom, slik at flere kan være med å skape nye arbeidsplasser. Entreprenørskap er også utgangspunkt for å bedre handlingskompetanse når ungdom skal skape et godt hjem, være konstruktive, skapende og aktive i fritid og lokalmiljø (St.prp. nr. 1 1995/96, s. 5)

Den siste setningen ble vurdert som nytenkende. Med den generelle læreplanen fra 1993, som gjaldt både grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring, som alliansepart og det nye læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen som kom ut i september 1996, ble det lagt mye vekt på å løfte frem entreprenørielle tenkemåter, evner, ferdigheter og handlekraft. Her skulle man bygge på og fremme det meningsseekende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket (Telhaug & Mediås 2003, s. 316, KUF 1996).

Det har skjedd mye knyttet til entreprenørskap i skolen siden den tid. Begrepet kobles vanligvis til den økonomiske sektoren og i særdeleshet til å utvikle nye bedrifter. Nye visjoner og mål fra EU-kommisjonen hadde som budskap til medlemslandene at de burde arbeide for at EU skulle bli verdens mest dynamiske, konkurransedyktige og kunnskapsbaserte økonomi. En økonomi som skulle være i stand til å oppnå en bærekraftig vekst med flere og bedre arbeidsplasser og større sosial samhörighet. I denne sammenheng omtales entreprenørskap som en grunnleggende ferdighet som skal vektlegges. innenfor utdanning og livslang læring eller det den nederlandske utdanningsforskeren Gert Biesta vil kalle permanent utdanning (Biesta 2011, s. 28). Dette ble etter hvert kjent som «Lisboa-strategien» og fungerer fremdeles som en viktig markør på den politiske dagsorden både i EU og EØS land. Strategien har videre legitimert mandatet til å fortsette bestrebelsene for å implementere entreprenørskap i skolen. (Sjøvoll 2011, s. 14). Det innholdsmessige fokus på entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge, Norden og Vest-Europa har i hovedsak vært rettet mot hvordan skole og utdanning kan delta i arbeidet med økonomisk utvikling, verdiskaping og økt sysselsetting. I kjølvannet av dette, har entreprenørskap blitt et satsingsområde for hele utdanningsløpet i Norge, fra grunnskolen til høyskole og universitet (Regjeringen v/KD, KR, NHD 2004/2006/2009, Ødegård 2014, s. 8).

Den entreprenørielle kunnskapens ideelle ide om at entreprenørielle arbeidsformer og læringsmål skulle bli skolens nye faglige paradigmesprang (jfr. St.prp. nr. 1 1995/96, s 5), kan ikke sies å være realisert ennå. Forskning viser at den norske skolen ikke fått noe godt eierskap til begrepet og til de faglige mulighetene som ligger i det å ta et rikere antall entreprenørielle

forståelses – og læringsformer i bruk. Hindringene er først og fremst basert på mangel på tid – og kanskje også evne til nytenking hos lærere på alle nivå; noe som videre kan ses på som et resultat av endringstretthet og/eller reformtretthet. Videre registreres det en ressursknapphet i skolen – tydeliggjort ved tidsmangel og lite etterutdanning. Vi registrerer også mangel på læremidler og veiledningsmateriell, mangel på forankring av nytenkende praksis i skolens ledelse og eierskap m.h.t. tilrettelegging, forståelse av nytteverdi - og til sist vansker med å se effekten av satsingen i form av synlige resultater. Det har heller ikke vært enkelt å rekruttere personale med innsikt i pedagogisk entreprenørielle prosesser, og lærerne som ikke har den kunnskapen, opererer heller innenfor basiskompetanseområdet fordi det er et forutsigbart og velkjent felt.

Dette inspirerer til å bruke tid og energi på å arbeide for utvikle entreprenørskap som ny *kunnskapsdisiplin* i så vel grunnskole som videregående skole. En pedagogisk læreplan som eies og drives av skolens aktører og skoleeierne, vil kunne ha implementeringskraft nok til å bli et vesentlig element i alle grunnskolen og videregående skoles fag – og didaktikkplaner. Utfordringen blir i denne sammenhengen å skape ytterligere innhold til vitenskapsområdet pedagogisk entreprenørskap slik at det kan utvikle den fagpolitiske kraften som skal til for at det tas inn som faglig element i hele barnehage – og skolesegmentet. Temaet “entreprenøriell dannelse” – og entreprenørielle dannelsesformer mangler imidlertid i dagens diskurs. Det er denne diskursen jeg ønsker å søke og fremskape i denne studien.

2.4. Faglig bakgrunn – inn i prosjektet

Jeg har i hele min yrkesaktive karriere kjent en uro for unge mennesker som ikke finner seg til rette i skolen. Uroen knytter seg til min viten og forforståelse om at det er unge mennesker der ute som har i seg masse potensialer som de ikke får brukt. Dewey (1859 – 1952) lærte meg at den første betingelse for vekst er umodenhet (Dewey 2005, s. 61) Han så på det som en selvinnyttiggende sannhet, at et menneske kun kan utvikle seg hvis det er uutviklet. I hans forståelse av begrepet uutviklet ligger ikke noen mangel, men en positiv forståelse av begrepene ”kapasitet” og ”potensialitet” sin doble mening. I min verden uttrykker begrepet kapasitet en evne til å ta i mot, mottakelighet for utvikling til å bli noe mer av seg selv sammen med andre. Potensialitet har jeg ofte opplevd som en sovende tilstand, men sammen med kapasitet kan det bli en evne eller kraft som har styrkens potens i seg. Når vi tenker at umodenhet er ensbetydende med muligheten for vekst, tenker vi jo ikke samtidig på det fravær

av krefter som komme til uttrykk på et senere tidspunkt. Vi snakker jo da om en kraft som er positivt tilstede som evnen til å utvikle seg. I forhold til dette sier Dewey videre:

Vores tendens til at opfatte umodenhet som en ren mangel og vækst som noget, som udfyller kløften mellem det umodne og det modne, skyldes at barndommen opfattes komparativt, og at man ikke ser dens iboende værdier. Vi oppfatter den simpelthen som en mangeltilstand, fordi vi sammenligner den med det voksne liv, som betragtes som en fast norm. Dette retter opmærksomheden mod, hvad barnet ikke besidder, og ikke vil komme til å besidde, før det bliver voksent. Dette sammenlignende synspunkt er legitimt nok til nogle formål, men hvis vi oppfatter det som endeligt, rejser det spørsmål sig, om vi ikke gør os skyldige i en indbildsk antagelse. Børn ville, hvis de kunne uttrykke sig selv artikuleret og oprigtigt, fortælle en anden historie, og der er voksne, som med glimrende argumenter og autoritet har den overbevisning, at i bestemte moralske og intellektuelle henseender må voksne igen blive som små børn. (Dewey 2005, s. 61)

Min fortolkning av dette, er at Dewey her beskriver et dannelsesgrunnlag som kommer til uttrykk gjennom å dyrke frem en forståelse for at barn skaper seg selv ut fra sin *kapasitet* og sine *potensialer*. Jeg vil vel også ha lagt til *rammebetingelser*, som jo kan knyttes til hvor gode likeverdige muligheter barn har til å utvikle sin kapasitet og potensialitet. Min forståelse av dannelsesbegrepet er at det rommer en frihetsforståelse til ”å bli den vi er” – gjennom å ta på alvor de krav virkeliggjørelsen av livets muligheter stiller oss (jfr. Lindseth 2011, s. 183).

Å anta at umodenhetens muligheter, som Dewey uttrykker det (Dewey 2005, s. 62) er av negativ karakter, er en alvorlig feiltakelse, som gjerne kommer til uttrykk når vi setter denne antakelsen inn i en normativ systemforståelse. I dannelsesprosessen er utvikling av kunnskap et av de bærende element, og i selve prosessen utfordres menneskets evne til å utnytte sin kapasitet og potensialitet fullt ut. Vi kan dessverre ikke si at dette er normalen i dagens skole. Læring preges fortsatt i sterk grad av ensidig, teoretisk og tradisjonelt anlagte undervisningsformer (Haug 2003 s. 88). Med tradisjonell undervisning menes en stor grad av fellesundervisning fra kateter, individuelt arbeid under veiledning og undervisningsformer som i liten grad består i kreative og skapende læringsprosesser (Imsen 2003 s. 14).

Spørsmål som dukker opp i kjølvannet av den lange reisen dette doktorgradsprosjektet er ute på, har blant annet vært om at dagens norske skole fremdeles preges av jakten på å finne de rette svar, styrt av pensumstradisjoner, preget av lærerstyrt undervisning og en pedagogikk basert på gjengivelse av kunnskap i stedet for de undersøkelsesbaserte, reflekterende, undrende, forskende og praktisk tilrettelagte kunnskapssøk. I all hovedsak vil vi kunne si at den norske skolen er noe mer enn det. Noen skoler er sågar betydelig mer enn det. Vi er med

andre ord på vei, men veien er lang – og jeg håper at jeg kan få heftet på noen nye tanker og ideer som blant annet har vokst frem som resultat av denne studien som kan bidra til at skolekonteksten blir ytterligere romsligere i forhold til entreprenøriell dannelse i årene fremover.

2.5 Studiens mål, formål og hovedspørsmål

Jeg har gjennom denne studien søkt å finne indikasjoner som tilsier at fenomenet *entreprenøriell dannelse* kan inngå som et dynamisk element i et nytt kunnskapsparadigme. For å finne svar på dette valgte jeg å lete blant mennesker som siden de var unge har skapt sin egen arbeidsplass, profesjon og karriere, ved å dyrke sin egen genuint interessebaserte aktivitet. Når jeg valgte akkurat denne målgruppen var det fordi at den ville kunne tilføre ny kunnskap om læring gjennom sine erfaringer med selvskapte læringsformer. Studiens formål har vært å belyse og skape forståelse for hvordan mennesker gjennom selvskapte, egenutviklede læringsprosesser blir i stand til å hente ut, fremme og ta i bruk egne entreprenørielle og kreativt (ny)skapende evner og hvordan skolen kan ta opp i seg og dra nytte av disse. Min forståelse knyttet til dette perspektivet var at man gjennom å dyrke frem denne innsikt - og forståelse på tvers av fag - og profesjonsgrenser, vil kunne øke mulighetene for å skape bredde i arbeidet med å videreutvikle og tilpasse læringskulturen i skolen til det samfunn vi er og vil bli i fremtiden. Videre tenkte jeg meg at denne læringskulturen ville kunne stimulere til samhandling mellom lærere og elever og andre yrkesgrupper som arbeider med barn og unge. Motivasjonen måtte kunne være å frigjøre alternative læringsmodeller (metoder) som kunne bidra til at unges innovative og entreprenørielle kapasiteter og potensialer kom til uttrykk i et medvirkende fellesskap med andre elever, lærere og supplerende yrkesprofesjoner. I løpet av forskningsarbeidet vokste det frem problemstillinger som passet godt innenfor rammen av de to hovedspørsmålene:

- Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser forstås?
- Hvordan kan denne forståelsen bygges inn i fremtidens læringsprosesser?

I denne avhandlingen forsker jeg både på egen og andre profesjonsutøveres praksis, samt at jeg forsker på samfunnets rammefaktorielle og politiske praksis. Jeg søker å forstå ulike profesjonsutøveres erfaringsbaserte læringsprosesser og jeg vil dele mine erfaringer med profesjonsutøvere i skolen.

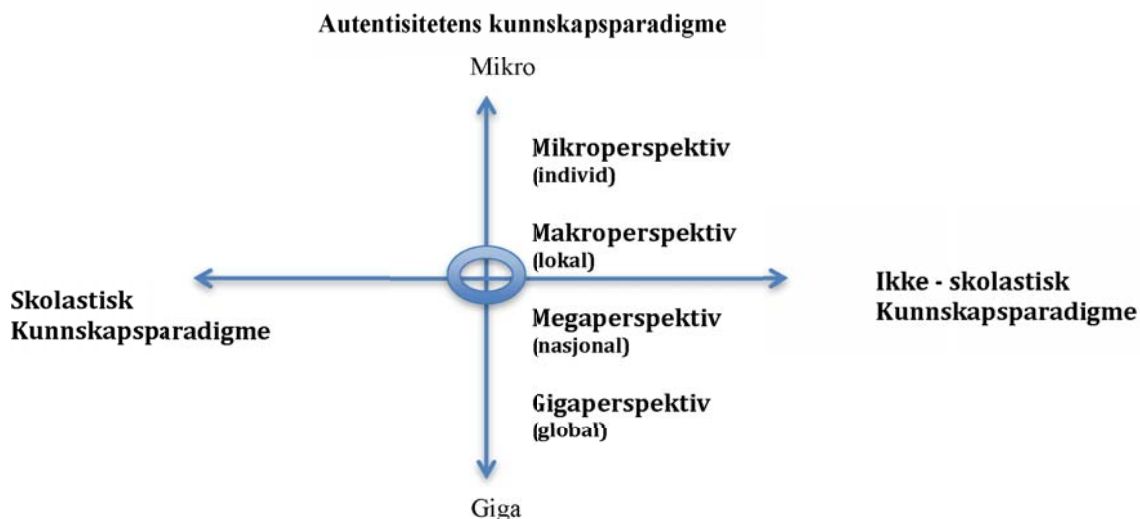
Det er offentlig politikk å utvikle et utdanningssystem som skal løfte frem regjeringens strategiplan for entreprenørskap i opplæringens brede tilnærming til begrepet entreprenørskap. Ettersom nøkkelposisjonen i tilnærmingen til hovedspørsmålene her deles mellom utdanningens og opplæringens aktører, som skolens eiere, ledelse, lærere, foreldre og elever, blir det vesentlig å se spørsmålet ut fra ulike perspektiv (jfr. artikkel 2.) Jeg har vært på søk etter nytt empiriske tilfang gjennom en fenomenologisk studie av entreprenørielle dannelses, lærings, utviklingsprosesser hos enkeltindivid, grupper og samfunn. Jeg har ønsket å finne ut om slike prosesser vil kunne bidra til å gjøre det motiverende å medvirke til å skape en positiv og utfordrende entreprenøriell læringskultur i skolen. Håpet var at det innsamlede materialet skulle gi innhold til en rikere og mer helhetlig innsikt i og forståelse av sammenhengene og de prosessene som er i virksomhet i enkeltmennesket, i gruppene de er en del av, og de omstillings- og endringsprosessene som system og samfunn befinner seg i. Vurderingen knyttet til hvorvidt forskningsprosessen, det innhentede materialet, analysen og resultatene har gitt ny innsikt – og nye resultater som har verdi – eller ikke, vil jeg komme tilbake til senere i sammenstillingen. På basis av dette har det instinktivt og naturlig vokst frem en hypotese som jeg vil bringe med meg videre i avhandlingen som sier meg at: Skal vi finne en fremtidig syntese henimot et nytt kunnskapsparadigme, må vi ta utgangspunkt i en dialektisk dynamisk, en rik beskrivelse av menneskets omfattende dannelses – og læreprosess – eller det jeg velger å kalle *den entreprenørielle dannelsesprosessen*.

2.6 Artikkelenes sammenheng og struktur

De problemstillingene som vokste frem i arbeidet med det empiriske materialet, ble til hver sin artikkel. Artikkelen er bygd opp i det dynamiske spenningsfeltet mellom menneske og samfunn. Etter inspirasjon av den danske filosofen Steen Wackerhausen har jeg tatt i bruk som teoretisk referanseramme, hans sosiokulturelle ”flersystem modell” for kunnskap og profesjonsutøvelse (Wackerhausen 2008/2015), men tilpasset den konteksten entreprenøriell dannelses.

I dette dynamiske spenningsfeltet finner det sted et kontinuerlig dialektiske samspill gjennom fire asymmetriske interaksjoner. Individplanet er avhandlingens ”mikroplan”, det hverdagskulturelle nivå, med familie/nærmiljø – og skolenivå, er makroplanet. Det nasjonalt skolepolitiske systemnivå, er megaplanet og det overnasjonale/globale nivået, er avhandlingens gigaplan. Denne tilnærmingen gjelder for både artikkelen og sammenstillingen (kappa). Hver artikkel er en selvstendig studie og omhandler noen av problemstillingene som

er forankret i dette multidimensjonale spenningsfeltet og som samlet kan gi oss ny kunnskap som leder oss henimot syntesen *nytt kunnskapsparadigme*.



Figur 1. Flerkontekstuell perspektivmodell

Tilnæringsmåten beskrevet i figur 1. har jeg valgt å kalle den *flerkontekstuelle perspektivmodell*. Det vertikale systemperspektiv inneholder de fire handlingskontekstene som beskrevet over. I det horisontale systemperspektivet finner vi kunnskapsparadigmene.

Gjennom å følge dialektikkens dynamikk, ville det være mulig å skape både et dybde - og breddeperspektiv i forståelsen av enkeltmenneskers dannelses og utdanningsutfordringer Dette kan bla. billedliggjøres gjennom fortellingen om Knut (jfr. artikkel 2), som omhandler en ung manns læringsdilemmaer som oppstår når han flytter fra en ikke-skolastisk organisert lærings situasjon, til ekstremvarianten av en skolastisk, med stor klasse, i klasserom med lærersentrert, emneorganisert undervisning, som forsterkes ytterligere ved at svært få av hans kjente læringsparametre er tilgjengelige. I dette multidimensjonale perspektivet tydeliggjøres hvor stor avstanden er fra mikronivå opp til giganivå, hvor system – og politikk perspektivet rår. Likeledes er det stor avstand til meganivå hvor giganivåets politikk ofte gis rom for implementering i nasjonale fagplaner. Her synliggjøres også hvor de nære, skjøre faktorene som har betydning for den enkelte elev påvirkes av en rekke usynlige prosesser på hva man som lærende individ kan gjøre og ikke kan gjøre for å kunne ta ansvar for sin egen læringsprosess.

Avhandlingen er bygd opp rundt fire ulike tema og forskningsspørsmål som tas opp i hver sin artikkel. Jeg har søkt å nærme meg diskursen knyttet til et mulig holistisk kunnskapparadigme gjennom abduksjon, ”innsikten i hvordan det nye erkjennes” (Enerstvedt 2011, s. 71 – 75), eller det som også kan kalles *entreprenøriell innovasjon* (Sjøvoll 2013, s. 19 og Spilling 1998, s. 20, 22, 27). I begge begrepene er det innbakt en forståelse av at ”det nye” oppstår i virksomheten, det være seg hverdagsvirksomhet eller mer strukturell virksomhet, når en er blitt ”en erfaring” rikere eller kan si at vi gjør en diskrepanserfaring (Lindseth 2015 s. 57).

2.7 Artikkelsammendrag – studiens resultater og funn.

Den flerkontekstuelle perspektivmodellen beskriver et asymmetrisk dialektisk samspill med forhold og omstendigheter knyttet til metaforen ”den entreprenørielle dannelsesreisen”. På den måten har jeg fått reflektere over ”entreprenøriell dannelse” ut fra flere perspektiv, for å forstå hvilke betingelser som fins for disse i mikropraksis og for rammebetingelsene mikropraksis har i makropraksis. Videre har jeg gjennom å studere dette perspektivet ut fra meganivået tilegnet meg en rikere dannelsesforståelse. Til sist har jeg fått innblikk i hvordan moderniteten, kjennetegnet ved sin enorme forandringshastighet, skaper ny forståelse av kjente begreper og fenomener som entreprenørskap og entreprenøriell tenkning, og hvordan disse kan settes inn i nye kontekster gjennom prosesser skapt innenfor overnasjonale epistemiske samfunnssystemer. Mitt utgangspunkt i dette delkapitlet er å kort belyse hvordan avhandlingens forskningsspørsmål kan problematiseres og reflekteres over, i disse fire så ulike perspektivene. Jeg velger å plassere oppsummeringen av artiklene og de funn artiklene bygges rundt så tidlig som mulig i avhandlingen, for å kunne tydeliggjøre deres tema, problemstilling, drøfting og resultat som grunnlag for videre lesning. Jeg velger videre først å dele kortversjonen av de fire artiklene med dere, for så å gi en samlet gjennomgang av studiens ulike funn.

2.7.1 Artikkel 1

Temaet i den første artikkelen er:

Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever? (Ofstad 2014)

Forskningsspørsmål:

Hva vil en selvregulert og interessebasert opplæring i skolen kunne inneholde – og hvordan kan denne tilnærmingen bidra til at den enkelte elev finner sitt rette element som grunnlag for å utvikle sine entreprenørielle signaturstyrker og kapasitet/talent, innenfor rammene av den livsverden de er i ferd med å skape seg?

Artikkel 1, har utgangspunkt i ”Mikroperspektivet”. I dette perspektivet, finner vi gjennom innsamlet empiri ”jeg’ets blikk”, eller det menneskelige subjekts erfaring; uttrykt gjennom informantenes og egne refleksjoner. Her ligger også vårt felles praktikerperspektiv som omfatter teoretisk viten og erfaringsbasert praktisk kunnskap.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et sentralt spørsmål knyttet til utdannings – og opplæringsdiskursen og den entreprenørielle dannelsesdiskursen. Den søker, med basis i det empiriske materialet studien er bygd på, å synliggjøre hvilke elementer selvledet interessebasert læring inneholder. I mikroperspektivet finner vi også ”profesjonskulturen” som har gjort meg til den profesjonsutøver jeg er, og som også er med på å utvikle min selvforståelse og min livsverden som uttrykkes gjennom min forforståelse. I denne artikkelen søker jeg å redegjøre for hvor mye vektlegging på selvregulert og interessebasert læring på individnivå vil kunne stimulere den enkeltes kreative og innovative svarevne⁶. Videre reflekterer jeg over om man kan regne med å styrke elevenes entreprenørielle egenskaper ved å fremme ”progressiv fronesis⁷”, hvor skolen, fritids – og arbeidsarenaen kunne inngå som likeverdige læringsarenaer. Empirien knyttet til mikroperspektivet kommer primært til uttrykk via livsverdensfortellinger fra mine seksten informanter. Livsverdensfortellingene vokste frem gjennom semi-strukturerte intervjuer med hver enkelt av informantene, hvor formålet var å

⁶ Svarevne er praktisk kunnskap. Den menneskelige svarevne er gitt oss med livet, men den utvikles ikke på noen god måte uten vår omtanke. For å utvikle svarevnen trenger vi på den ene siden støtte, godt mente utfordringer, forventninger, omsorg og oppdragelse. Basert på dette utvikler vi selv vår svarevne gjennom dannelse. I dannelsesprosessen utvikler vi praktisk anvendbar kunnskap som vi trenger for å kunne forholde oss til verden, svare på dens utfordringer, være delaktig i det som skjer og oppfatte og handle i livet (Lindseth 2015, s. 59).

⁷ Flyvbjerg, B (2006) Progressiv fronesis, anvendt etikk som alternativ til det epistemiske vitenskabsideal, s 69 - 88. I: Bent Flyvbjerg (2006). Rationalitet og Magt. Det konkrete vitenskap som av begreps opphavsmann også kalt ”Det konkrete vitenskap”.

fremkalle den enkeltes livs – og læringshistorie. Som teoretisk bakteppe til dette arbeidet tok jeg i bruk Dreyfus & Dreyfus fenomenologi av menneskets læreprosess, samt Flyvbjergs kritikk av denne (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 16, Flyvbjerg 2006, s. 159). For både hos brødrene Dreyfus og Flyvbjerg kunnskapsforståelse er Aristoteles (384 f.k – 322 f.k) dyd *fronesis* sentral (Aristoteles 2008, s. 98 - 110). Fronesis er dyden knyttet til verdirasjonalitet, vår evne til samhandling og skjønn, *den ikke-proposisjonale kunnskapen*⁸ og vår *diskrepanserfaringer*⁹. Gjennom denne tilnærmingen har jeg søkt å bidra til å skape forståelse for de vekst – og utviklingsprosesser barn og unge gjennomgår sammen med sine nærmeste i hjem og omgivelser, i sine intense forsøk på å skape seg selv en livsverden som er avstemt mot egen mestringsforventning og mestringstro til å bli en selvregulert agent i sitt eget liv (Bandura 1997, s. 232, Skaalvik&Skaalvik 2012, s. 29).

2.7.2 Artikkel 2

Artikkelen har følgende tema – og forskningsspørsmål:

Om å forstå læringssituasjoner (Ofstad 2015)

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan skolastiske og ikke – skolastiske læringsstrategier samlet gi elevene den tilpassede opplæring de har krav på – og hvordan forholder disse begrepene seg til begrepsparet primær og sekundær læringsarena?

Denne artikkelen handler om motsetningene mellom det skolastiske og det ikke-skolastiske kunnskapparadigme. Artikkelen er ment å utfordre den tradisjonelle skolastiske lærings – og kunnskapstilnærming i skolen, ved å bringe inn beskrivelser av et utvidet kunnskap-paradigme som tar utgangspunkt i både elevens erfaringer, iboende talenter, opplevd interessebasert praksis og potensialer – og gjennom det, en varig ferdighetsbasert kunnskapsoppbygging henimot yrkes – og/eller profesjonspraksis.

⁸ *Den ikke-proposisjonale kunnskapen*. Praktisk kunnskap, manifest handling – eller som Lindseth (2015, s. 53) kaller ”kunnskap som dugelighet” (dygd/evne til innsikt). Peker mot kunnskap som vises i handling. Det er kunnskap som er integrert i personen, som er forankret i kroppen og som forekommer i situasjoner der den behøves. Motsats til *den proposisjonale kunnskapen* – kunnskap som uttrykkes i ord, setninger, proposisjoner. Vi kaller den ofte for teoretisk kunnskap (ibid).

⁹ Diskrepanserfaring – når vi merker at noe ikke stemmer; at kunnskapen vår ikke holder/er tilstrekkelig, som igjen gir oss en opplevelse av at det er grunn til å tvile på vår svarevne. Da opplever vi diskrepans mellom det forventede (det vi vet) og det som faktisk er tilfelle (det vi ikke har visst – ennå) (Lindseth 2015, s. 47)

”Makroperspektivet” betegnes i denne sammenheng som det allmenne offentlige nivå, det nære samhandlingsnivå som omfattes av familien, vennekretsen, barnehagene, skolene, fritidsarenaene og de daglige arbeidsplassene, hvor vi utøver vår daglige livsverdensvirksomhet. Artikkelen er bygd over en fortelling om en relasjon mellom meg som sosialpedagogisk rådgiver, eleven Knut som ikke finner seg til rette i skolen, og hans lærer. Artikkelen er knyttet opp til en ganske alminnelig hverdagskontekst hvor det meste til syvende og sist handler om hvordan vi kan være noe for hverandre i dette lille utviklingsfellesskapet. Fortellingen tar for seg en periode av vår samhandlingsprosess og beskriver veien som blir til for å bidra til at Knut, en ung gutt med betydelige lese – og skrivevansker, kan finne sin trygge livsverden, men også hvordan læreren lærer seg å forstå og kjenne Knuts tautologe landskap. Dilemmaet jeg opplevde i denne settingen er at når skolen skal passe for alle, vil det alltid være noen den ikke vil passe for. Tilpasset opplæring har vært, er – og ser ut til å forbli en grunnleggende utfordring for skolen, både historisk, ideologisk, politisk og dermed også strategisk. Skolesystemet har alltid slitt med å kunne finne løsninger på det å kunne ivareta læringsstrategier tilpasset den enkelte som er bygd på respekt for at ikke alle finner seg til rette i dagens skole. De teoretiske perspektivene som finner rom i denne artikkelen er knyttet opp mot praktisk kunnskapsteori/ dannelsesteori (Kant 1995, Gadamer 2003 & Lindseth 2009/11/15), virksomhetsteori (Jerlang & Ringsted 2008, s. 355 – 419, Strandberg, s. 95, Kozulin, s. 247 – 252) og praksisologi (Meløe 1997/2005).

2.7.3 Artikkel 3

Artikkelen har følgende tema og forskningsspørsmål:

“Entreprenoriell dannelse” – om grunnlaget for et modernisert dannelsesperspektiv (Ofstad 2013).

Forskningsspørsmål:

Hva vil et videreutviklet og modernisert dannelsesbegrep kunne inneholde – og hvordan kan i så fall dette ”fornyede” dannelsesbegrepet komme praktisk til uttrykk og anvendelse i skolehverdagens pedagogiske og sosiale virksomhet?

Denne artikkelen tar opp dannelsesperspektivet i dagens samfunn. Den søker, med utgangspunkt i det empiriske materialet studien er bygd på, å sette fokus på noen alternative perspektiv på dannelsesdynamikk og forståelse av dannelse i dag – og i fremtidens samfunn. Denne sykliske (sirkulære) dannelsesforståelsen vokste ut av analysene av mitt empiriske

materiale. Dagens nokså lineære dannelsesforståelse kan erstattes med en bredere, syklisk dynamisk forståelse, hvor det mer mulighetsorienterte dannelsesperspektivet setter sitt preg. Denne helheten er i min nyteoretiske forståelse blitt til det jeg vil kalle “entreprenøriell dannelselse”. Dette vil kunne bidra til at det blir naturlig for den enkelte eleven å bli kjent med, og å bruke sin energi og drivkraft til å oppdage og hente frem sin entreprenørielle begavelse i et nært samarbeid med lærere og medelever i et levende praksisfellesskap.

I denne artikkelen redegjør jeg også for det autopoietiske perspektivet. Jeg mener jeg gjennom studien har funnet belegg for å gi mennesket posisjon som et autopoietisk system, som har en indre dynamikk som er rettet mot tekniske, psykiske og sosiale systemer og gjennom det regisserer sin egen fortsettelse og utvikling. Luhmann skisserer en inndeling av disse systemene som er *gjensidig avhengige* av hverandre, men dessuten samtidig også *omverden* for hverandre (Luhmann 2007, s 115). Vi kan med andre ord si at det psykiske systemet ”meg” vil ha sin kognitive bevissthet rettet mot omverden. Det er imidlertid det psykiske systemet ”meg” som bestemmer hva jeg skal la meg forstyrre av. Jeg velger selv hvor lenge og i forhold til hva jeg vil la meg forstyrre. Velger jeg å la meg forstyrre av noe, gjør jeg meg *tilkoplingsegnet* til situasjonen eller sammenhengen, for å hente inn impulser jeg anser som viktige for meg.

”Megaperspektivet” er forankret i gruppe, mennesket i relasjon til samfunnet og systemnivå. De teoretiske rammene i denne artikkelen er knyttet til praktisk kunnskapsteori & dannelsesteori (Lindseth 2009/11/15), systemteori (Luhmann 2007) virksomhetsteori (Kozulin 2008, Leontjew 1983).

2.7.4 Artikkel 4

Artikkelen er skrevet på engelsk og har følgende tema – og forskningsspørsmål:

Entrepreneurship in Translation: From a Techno-economic to an Educational Context (Ofstad 2012).

Research question:

How could an economic approach to teaching and training so heavily influence the didactic methodologies in the Norwegian school system, considering that the professions that became overruled in this process, were the powerful professions of teachers and educators? How could this kind of silent educational revolution happen?

”Gigaperspektivet”, springer ut fra det nasjonale/overnasjonale sivilisasjonsnivå. Artikkelen søker å vise hvordan fenomenet entreprenørskap får et bredere innhold, fra å være et betydelig fenomen innenfor økonomisk kontekst, til å gradvis bli et fenomen som translateres til et pedagogisk, læringsstrategisk fenomen gjennom prosesser skapt av overnasjonale forordninger. Disse prosessene bidrar bant annet til at internasjonale politiske strategier translateres til nasjonalstatsnivå, når det oppstår behov for å oppnå kollektive gevinster statene ikke ville klart å maksimere på egen hånd.

Eksemplene artikkelen tar utgangspunkt i, er en rapport som ble ferdigstilt til OECD’s ”Intergovernmental conference on Education and the Economy in a Changing Society” i Paris mars 1988, og i EU’s strategiske mål for perioden 2000 – 2010¹⁰, hvor de europeiske topplederne sluttet seg til målet om at EU skulle arbeide for å bli verdens mest dynamiske og kunnskapsbaserte økonomi innen 2010. Strategien ble designet som en omfattende serie av reformer som skulle bidra til at Europa fikk varig økonomisk vekst med flere jobber, større sosial samhandling og respekt for miljøet. Den antatt viktigste suksessfaktor for å oppnå dette, ville være hvorvidt nasjonalstatene i EU – og de assosiert med EU, klarte å implementere entreprenørskap som grunnleggende ferdighet innenfor utdanning og livslang læring. I løpet av dette tidsspennet på i overkant av tyve år, ble det iverksatt betydelige tiltak og flere overnasjonale organ ble i løpet av perioden engasjert for å iverksette denne strategien. Artikkelen søker å vise hvordan disse overnasjonale strukturene og de embetsmenn som styrte disse, ble gjort ansvarlige for å omsette strategien til praktisk gjennomførbar politikk. Implementeringen av denne politikken i EU’s medlemsland og EFTA landene, ble regissert av dette overnasjonale embetsverket som igjen åpnet for at målene kunne omsettes til praktiske tiltak nasjonalt. Artikkelen søker også å eksemplifisere hvordan implementeringsprosessen alternativt kunne vært gjennomført, for at den kunne blitt en mer omforent dynamisk læringsfaktor i Norge. De teoretiske rammene i denne artikkelen er knyttet til hermeneutikk (Gadamer 2003/2010), pragmatisk institusjonalisme, translasjonsteori (Røvik 2007) og diverse plan – og rapport dokumenter fra OECD, EU – kommisjonen og den norske regjeringen (2004-2008 & 2009 – 2014)

¹⁰ Jfr. rapporten OECD/CERI Educational Monograph No. 4, ”Towards an enterprising culture. A challenge for Education and Training”, samt det europeiske toppmøtet i Lisboa i mars 2000 (The Lisbon strategy).

2.7.5 De samlede funn

I løpet av forskningsprosessen, og i særdeleshet gjennom analysene av mitt empiriske materiale, vokste det frem en forståelse av at mennesker i stor grad kan være medvirkere i utvikling av selvregulerte og interessebaserte læringsbaner. Empirien jeg har samlet er fulle av fortellinger om overskridende aktiviteter og virksomheter, som igjen har bidratt til å tydeliggjøre en fornyet og mer dynamisk læringscyklus enn vi finner i Dreyfus & Dreyfus eksemplar fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 16 – 36, Flyvbjerg 2009, s. 19). Jeg velger å kalle denne fornyede og dynamiske modellen ”det entreprenørielle læringsløpet” (jfr. artikkel 1.), nettopp ut fra den transcendentale dynamikk (overskridende og aktive) mine informanter beskriver at de har gjennomgått og vært preget av i sitt livsløp. Den består av åtte strategiske læringsstrapp, utforskerfasen, interessefangerfasen, erkjennelsesfasen dybdelæringsfasen, mesterfasen, virtuosen – og/eller vekstfasen og til sist Oasis som kan forstås det samme som ”den entreprenørielle utviklingssonen” (jfr. artikkel 2/Ofstad 2015) – hvor transcendental, overskridende aktivitet dominerer. Jeg finner videre at det kan være grunnlag for å tenke nytt i forhold til hvordan profesjonsdannelsesprosesser utspiller seg, både i tid og rom. Min empiri viser at læringsprosesser med klare profesjonsdannende aspekter godt kan starte i barndoms – ungdomsalder og kan virke så å si livet ut. Til sist finner jeg at det kan være grunnlag for å stille spørsmål om hvilke læringsarenaer som bør karakteriseres som den primære (den viktigste) – og den sekundære læringsarena (artikkel 1, 2, 3, Ofstad 2014, 2015, 2013). I et tradisjonelt logisk rasjonelt oppsett, skulle skolen peke seg ut som den primære læringsarenaen, mens de personlige, autodidakte og gjerne fritidsbaserte læringsopplevelser ville bli de sekundære. Dette gjelder i liten grad for de informantene jeg har med i min studie. Blant disse var det et betydelig antall som ga uttrykk for at deres fritidsarena, hvor de frie, aktive, praktiske arbeids- og læringsformer fant sin plass, var den mest betydningsfulle læringsarenaen for deres lærings – og karrierebaner. Skolen kom like mye til å bli et sted for dem å være, som å lære. Skolen som møteplass var like sentral, som skolen som læringsarena. Kan en syntesedannelse mellom disse to læringskulturene vokse frem gjennom de unges entreprenørielle læringsløp?

Det er videre vokst frem en forståelse av entreprenøriell læring hos meg, som er et nytt og hittil lite vektlagt perspektiv i forlengelsen av Vygotsky (1896 – 1934) og Leontjew’s (1903 – 1979) teori om den proksimale utviklingszone (jfr. artikkel 2, Ofstad 2015). Det jeg i artikkelen velger å kalle ”den entreprenørielle utviklingszone”, omfatter etter mitt skjønn, området hvor Knut og mine informanter, transcenderer eller overskrider sin kjente læringskapasitet og strekker seg ut

i det ukjente. De utfordrer seg selv og sine interessebaserte potensialer, alene eller sammen med andre, henimot ny kreativ, innovativ kunnskaping. Knut ble i egenskap av medvirkende aktør i planlegging av eget læringsløp, utfordret av sin lærer og meg til å bryte komfortsonen, og som gjenytelse måtte vi også sprengte våre grenser og bevege oss inn i Knuts livsverden, for å forstå hans tautologe landskap (Meløe 1973, s. 137, Meløe 1979). Gjennom å skape denne type likeverdighetskodeks kunne vi sammen med Knut dyrke frem kvantespranget han måtte ta, for å kunne ta i bruk sine entreprenørielle egenskaper, i et miljø han følte seg totalt fremmedgjort i. Gjennom dialogene våre og den strategiske planen vi utformet sammen med Knut, fant vi en gylden middelvei mellom å tenke tradisjonell skolastisk læring og praktisk handlingsorientert ikke – skolastisk læring. Samtidig som vi valgte å utvide læringsrommet til å omfatte både det vi valgte å kalle den primære (den tradisjonelle skolen) – og den sekundære læringsarenaen (fritids – og arbeidslivsarenaen), fant vi sammen læringsløsninger som Knut kunne vokse på, og som vi sammen kunne utfordres på.

Gjennom tolkningen av mitt empiriske materiale vokste det frem en mer syklisk utgave av dannelsesbegrepet enn den tradisjonelle lineære tilnærmingen gir. Innenfor en dialektisk forståelsesramme åpnes det for et utvidet, autentisk, holistisk beskrivende dannelsesperspektiv. Sett i lys av dette utvidede dannelsesperspektivet, spør jeg om en mer selvregulert og interessebasert læringsvirksomhet kan skape den brede læringsdynamikken som den enkelte eleven vil trenge for å kunne finne sitt rette element i livet. Jeg lanserer en dannelsesmodell som omfattes av fem ulike, men likevel komplementære handlingsrom: Det *samskapende* og det *egenverdiskapende* handlingsrom knyttet til det ”personlige dannelsesfeltet”. Videre finner vi det *handlingsforberedende* og det praktisk *handlingsskapende* utdannelsesrom som er knyttet til det ”personlige utdannelsesfeltet” (kvalifikasjonsfeltet). Disse fire feltene er komplementært knyttet sammen i et femte handlingsrom – det jeg har valgt å kalle ”enkulturasjonsfeltet”, eller det kulturelle omverdensfeltet (jfr. artikkel 3, Ofstad 2013). Som teoretisk grunnlag søker jeg til Vygotsky og Leontjov’s virksomhetsteoretiske perspektiv med bakenforliggende inspirasjoner fra Deweys problemorienterte læringstilnærming. Læring forutsetter, i følge Dewey, elevens aktive medvirkning som også indikerer at læreren ikke overfører kunnskap direkte til eleven, men blir en aktør for å sørge for at læring blir til gjennom prøving og feiling i et erfaringsgjørende læringsmiljø.

Jeg introduserer også ”den autopoietiske dannelsesdynamiske modell”, som i løpet av analyseprosessen vokste frem innenfor rammen av Niklas Luhmanns operative konstruktivism, hvor hovedessensen kan sies å være at mennesker er *selvreferensielle* skapninger som vinner sin enhet gjennom relasjoner til omverden, noe som betyr at enhet,

integritet og identitet må frembringes av mennesket selv (jfr. artikkel 3.). Drivkraften som denne ”autopoietiske” prosessen trenger for å kunne produsere seg selv, har jeg valgt å kalle menneskets ”entreprenørielle drivkraft” som utgjør den energien som blant annet unge mennesker opplever å ha når de driver frem sine sterkt interessebaserte prosjekter og virksomheter. Denne drivkraften fortøner seg som selvforsterkende og synes å være dypt forankret i den voksende erfaringsbasen som de enkelte informantene hadde bygd opp innenfor sine spesielle felt.

Til sist kan vi kanskje si at vi er tilbake der det hele begynte. Ved hjelp av entreprenørskapsbegrepets virkningshistorie (Gadamer 2003, s. 44) søkte jeg å følge fenomenet entreprenørskap sin translasjonsreise, fra å være dypt forankret i en techno – økonomisk sfære til å bli et sentralt begrep i pedagogikken og etter hvert også i kultur – og samfunnsvitenskapen. Denne translasjonen fra en kontekst til en ny, omfatter mange og komplekse prosesser knyttet til dekontekstualisering – når tidligere praksis omsettes til nye ideer. Hva skjer når de nye ideene oversettes til ny praksis gjennom delvis kopiering og modifierende tilpasning (Røvik 2007, s. 260)? Translasjonen bidro i denne sammenhengen til å rydde grunnen for så vel nye tenkemåter, nytt læringsinnhold, nye ferdigutviklede didaktiske modeller – og sist men ikke minst noen begreper, noen språklige nyskapninger som aldri tidligere har funnet seg til rette innenfor skoleverdenen på lavere nivå. I løpet av de to desenniene før og etter tusenårsskiftet, har begrepet entreprenørskap og entreprenøriell læring fått sin erklærte plass i norsk og internasjonal skole uten noen merkelig motstand fra fagmiljøene i skole og utdanning. De bedriftsinspirerte arbeidsformene og begrepene preger ikke bare skolens driftsmiljø, men nå også elevenes hverdagslige læringsmiljø gjennom ungdomsbedriftskonsepter, idekonkurranser, utstillinger, messer på kommune - , fylkes - og nasjonsplan, mens de aller ivrigste også konkurrerer internasjonalt. Alt dette er spennende og verdifulle tilskudd til den norske læringsfloraen, ja vi kan endog si at dette er resultatet av en reell kunnskapsinnovasjon. I artikkelen stiller jeg spørsmål om hvordan denne type stille revolusjon kunne skje og hvordan en økonomisk tilnærming til læring og trening kunne bli så tydelig og omseggripende betydningsfull for den norske skole. Dette uten at de sterke fagmiljøene som preger skolen var med og engasjerte seg i implementeringen av den. Dette søker jeg å tydeliggjøre gjennom å skape to scenarier, hvor det ene beskriver situasjonen slik den ble, mens den andre beskriver en fiksjon av situasjonen slik den kunne blitt dersom organisasjonene hadde hatt et tydelig strategisk blikk for de følger translasjonsprosessen kunne få – og delvis fikk i den norske skolen.

3. Dannelsesreisen – å forstå praktisk kunnskap

Deler av denne dannelsesreisen handler om meg selv og min livsverden, både som meg selv i et oppvekstfellesskap, som profesjonsutøver og profesjonell medspiller til Knut – og som forskende intervjuer av seksten informanter og som studerende, analyserende og skrivende stipendiat. Den handler om jakten på ny innsikt, forståelse og mening knyttet til to komplekse fenomen: entreprenørskap og dannelse. Den handler om min – og andres forforståelse av disse fenomenene, og om fange opp og undersøke det jeg møter og det jeg ser på denne veien fra forforståelse henimot ny forforståelse. Og til sist handler den om bygging av den praktiske kunnskapen med tanke på å håndtere de utfordringene denne avhandlingen tydeliggjør, og gjennom denne utvikle en svarevne som bidrar til formulering av nye kunnskapsgenererende spørsmål på de utfordringer som livets situasjoner gir (jfr. Lindseth 2015, s. 43). Lindseth hevder i denne sammenheng, at den menneskelige svarevne er gitt oss med livet. Den utvikles imidlertid ikke på noen god måte uten vår omtanke. Vi trenger menneskelig støtte, godt mente utfordringer, forventninger, mestringsopplevelser, omsorg og oppdragelse for å utvikle den. Over en viss grense må vi selv ville utvikle den, gjennom å ta utfordringene i livet på alvor. Den største utfordringen i så måte handler om dannelse (Lindseth 2009, s. 23). Vår svarevne, vår praktiske kunnskap trenger dannelse og vi kommer ikke langt, hvis vi ikke gjør denne dannelsen til vår egen oppgave (Lindseth 2015, s. 59)

3.1 Fotavtrykk

I dette kapitlet vil jeg, for å veve meg inn i avhandlingens bakteppe, og opptre som *eksemplar*, ta utgangspunkt i noen av mine egne fortellinger, med jeget's blikk, før jeg skifter fokus og konsentrerer meg om "de andre." Dette fordi jeg tenker at vi alle er vitale agenter og aktører i vår kultur.

Dette jeg – perspektivet uttrykkes på vitenskapsspråket innenfor autoetnografiens verden¹¹.

¹¹ Autoetnografi – som kombinerer kulturell analyse med en "oversettelse" av denne til personlige fortellinger. (Heewon Chang 2008) Ellis og Bochner (2000:742) definerer autoetnografi som: "autobiographies that self-consciously explore the interplay of the introspective, personally engaged self with cultural descriptions mediated through language, history and ethnographic explanation". "Auto" betyr selv, "Etno" betyr kultur og "Graphi" henspiller til den vitenskapelige prosess, den kvalitative undersøkelse og den systematikk som personlige fortellinger, erfaringer og observasjoner har når de transformeres fra personlig innsikt til vitenskapelig kunnskap.

Min drivkraft for å gå i gang med dette arbeide ligger forankret i en slags grunnleggende kjærlighet til barndommen og til barndommens magiske potensialer som jeg så i alt for stor grad opplever blir stående u-utfordret i dagens uforutsigbarhetens tidsalder. Vi har, etter min oppfatning, vært mer opptatt av å sette barndommen inn i systemer og strukturer styrt av voksne og voksnes behov, enn å legge til rette for det undersøkende og forskende barnet. Min lidenskap for å søke etter og å forstå dynamikken mellom barns spontant forskende induktive, abduktive læremåte (Peirce 1997, s 217, Enerstvedt 2011, s. 71 – 75) og voksenverdens læringsbegrensende systemstruktur, har vært der i hele min yrkesaktive karriere. Barn og profesjonelle yrkesutøvere bruker ulik kunnskap for å forklare sine erfaringer, og avhandlingen er et argument for å fremme dialogen mellom barn og voksne i samfunnets ulike læringskontekster, det være seg dialogen mellom barn, ungdom, lærere, foreldre og aktører i fritid – og arbeidsliv. Jeg vil videre gjennom avhandlingen uttrykke at medvirkningsperspektivet er for meg blitt til et ”etisk prosjekt” i seg selv, hvor jeg som ansvarlig lytter og tolker av budskap fra mine medvirkende informanter, plikter å gjøre noe med det som fremkommer i dialogen mellom oss. Å fremme medvirkning vil etter min oppfatning bygge relasjonene mellom barn, unge og voksne nærere, fordi vi som vekselvis fortellende, lyttende og reflekterende, vil ansvarliggjøre hverandre gjennom dialogen. Dette vil til syvende og sist også kunne bli et betydelig bidrag i arbeidet med å styrke og forsterke demokratiet.

3.2 Autoetnografisk tilnærming

Autoetnografi er en kvalitativ forskningsstrategi. Jeg velger å ta denne i bruk som en introduksjon til de fire artiklene som denne avhandlingen er bygd rundt. Autoetnografi utgår fra begrepet etnografi (gresk – etnos betyr folk – og grafein betyr å skrive). Når så *auto* betyr selv, så vil autoetnografi bety noe i retning av ”en beskrivelse av meg selv i menneskekontekst”. Metoden brukes i denne avhandlingen for å ta tak i, og søke å synliggjøre min egen forforståelse av feltet som studeres, som igjen danner grunnlaget for hvilke spørsmål jeg som forsker søker svar på underveis i mitt arbeid. Det er i utgangspunktet en selvbiografisk skildring som skaper et grunnlag for å utforske mine egne erfaringer ved at jeg forteller frem min indre ontologi gjennom et førstepersonsperspektiv (Methi 2015, s 129 Haugsgjerd 2015, s 159).

Med utgangspunkt i mitt liv – og hendelser jeg har opplevd i den kultur jeg har levd i, vil en autoetnografisk tilnærming kunne gi meg selv og andre ny kunnskap om det jeg har valgt å

kalle ”entreprenøriell dannelse”. Autoetnografi er også en kvalitativ skrive – og forskningssjanger hvor forskerens personlige erfaringer og følelser blir fortolket i en kulturell kontekst. (Baarts 2010, s 155).

Jeg har valgt å bruke meg selv som etnografisk medium eller *eksemplar* (Chang 2008, s. 52, Gergen og Gergen 2002, s. 14). Gjennom refleksjonsprosessen vokste det frem et bilde av mitt liv som entreprenøriell person som kan tydeliggjøres gjennom fire ulike egenopplevde fortellinger. Dette åpner opp litt av min livsverdens autoetnografiske erfaringsreservoar og kan tegne et bilde av hvem jeg er – og hvorfor jeg er blitt den jeg er.

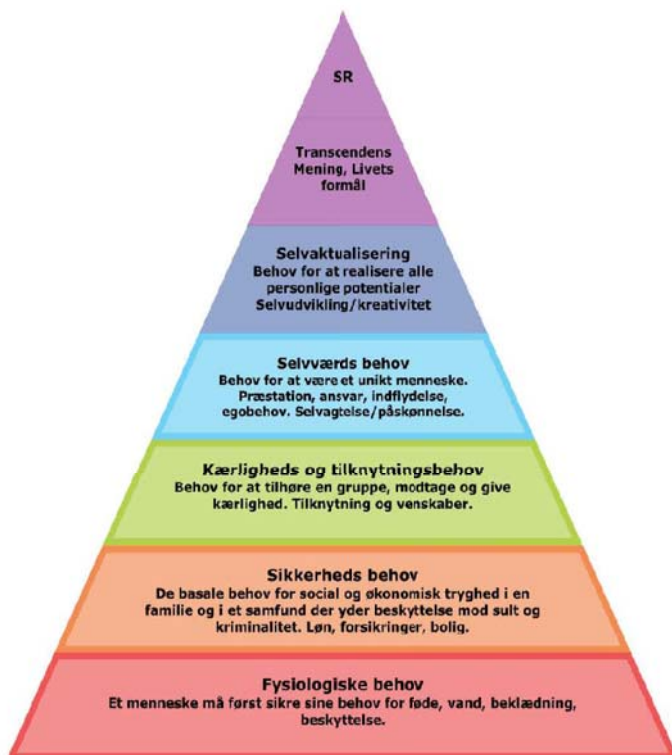
For å plassere meg i den kulturelle konteksten jeg har min forankring i, har jeg i avhandlingen valgt å dele disse fortellingene, som har sitt utspring i ulike tidsfaser i livet mitt. Fortellingene vil ikke bare kunne bidra til å tydeliggjøre min forforståelse, men også min forståelseshorisont, som er vokst frem av det fellesskapet jeg har vært en del av i mitt liv. Vi forstår og tolker ut fra kontekster. Derfor vil vår forforståelse alltid være en faktor i et hvert vitenskapelig arbeid. Gadamer (2003 s. 43) hevder at vi bærer med oss vår forforståelse. All forståelse begynner ved at noe taler til oss. Det er den fremste av alle hermeneutiske betingelser. Å sette en fordom ut av spill vil måtte skje i form av et spørsmål. Dersom vi stiller spørsmål ved en fordom – i møte med det som en annen person eller teksten sier oss, trenger det ikke bety at fordommen blir satt til side. Det er først når fordommen er satt på spill at den selv kommer i spill (ibid.). Det er da nye perspektiver kan tre frem og ny innsikt og forståelse kan bygges. Det autoetnografiske bidraget mitt, i denne sammenheng, er bygd på sosiologisk ”introspeksjon” (Skjervheim 1996, s. 267) og ”følelsemessig gjenkallelse av erfaring.” Denne type ”selvrefleksjon” har bidratt til at jeg, som en del av min egen dannelsesreise har satt alle sanser, følelser og tanker i spill – og på spill. Det er gjennom forforståelse og fortolkninger vi kan erkjenne vår sosiale og historiske verden (Kvale & Brinkmann 2009, s. 83). Det er også skrevet i erkjennelse av at jeg, i større eller mindre grad, har vært entreprenør i eget liv, så langt tilbake som jeg kan huske. En eller annen type arbeidsskaper har jeg vært i min livsverden, alene eller sammen med andre, men da først og fremst på fritiden. På skolen ble jeg mest som arbeidstaker å regne, hvor tiden først og fremst var satt av til å få med meg, åpne opp for å forstå, samt å dyktiggjøre meg på det lærerne formidlet.

De fire autoetnografiske fortellingene kan sies å være en beskrivelse av det skolastiske og det ikke – skolastiske læringsperspektiv hver for seg og sammen. I undringsprosesser jeg gjennomgår, slår det meg at nye sammenhenger stadig etterspørres gjennom spørsmål og disse tydeliggjør seg og finner ofte sine løsninger (om enn noen ganger bare delvise løsninger). Gjennom disse opplever jeg å se meg selv på en ny og dypere måte (Hansen 2010, s. 15).

Alt dette skjer gjerne i taushet – i mitt refleksjonsrom og i følge Hansen, er denne formen for taushet et signal på at jeg erfarer og lærer på et annet plan enn normalt. Her kan det plutselig oppstå et nærvær av erkjennelse og en utvidet forståelse som etter hvert vokser ut i en grunnleggende endring av den horisonten jeg til nå har levd innenfor.

Jeg har følt meg veldig hjemme i Maslows pyramide (jfr. fig.2, Maslow 2013). Den har dannet et trygt og gjenkjennelig bakteppe for min livsverden og har gitt meg et ganske godt bilde på den veien jeg har fått gå frem mot min selvrealisering (toppen av pyramiden). Det er ikke alle nivåene jeg har følt meg like komfortabel i, men jeg lærte mye av det også. Diskrepanserfaringer skaker sjelen på kort sikt, men styrker ånden på lang sikt, har jeg hørt et sted.

Maslow Behovspyramide



Figur 2. Maslows behovspyramide – siste versjon 1979.

For min egen del, stadig på vei, som om jeg trer ut av et mindre rom og over i en større arena av erfaringer, stemninger og innsikt. Dette kan skje i en samtale, en dialog med en, eller flere

andre, eller det kan skje gjennom refleksjoner jeg omsluttet av når jeg er alene, kjører bil, går tur eller er i bevegelse oppgavefri og medlevende i vakkert landskap; på hurtigruta eller på tog. Disse stundene passer til de opplevelsene den franske fenomenolog Maurice Merleau-Ponty karakteriserer som ”at genfinde sit faktiske nærvær med sig selv” (Hansen 2010, s 16). Gjennom at disse refleksive, autoetnografiske fortellingene har vokst frem på ulike nivå i min versjon av Maslows pyramide søker jeg å formidle og bygge en forståelse for mine egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner hentet fra min livsverden. Denne typen refleksiv skrivetilnærming er knyttet til fortellinger som har vokst frem av avhandlingsarbeidet som små essays i autobiografisk form. Disse fortellingene tydeliggjør mine tanker og min forforståelse og synliggjør ellers mitt personlige, faglige og kulturelle bakteppe som jeg har hatt svøpt rundt meg i min livssyklus frem til nå.

3.2.1 Autoetnografisk eksempel 1

Arthur – min første ”lærer” en barndomsopplevelse!

Da jeg var liten vokste jeg opp i Lødingen. Lødingen var los - bygda i nord fremfor noen. Losen var kystens veivisere – og sikkerhetstjeneste. Losene skal forhindre tapte liv og ulykker i skipsfarten. Losstasjonen i Lødingen lå på en høyde med fri utsikt i alle himmelretninger og der hadde de full kontroll på skipstrafikken inn i indre Vestfjorden, Ofotfjorden inn mot Narvik, opp mot Tjeldsund og ned mot Hamarøy, Steigen. Daglig kom det store malmbåter, utenlandske trålere – og et og annet militært fartøy som skulle ha los om bord. En av losene var Arthur.

Alle kjente Arthur – og Arthur kjente alle. Jeg ble kjent med han gjennom min far. Jeg var 4 år da jeg ble kjent med han. Bortsett fra mine foreldre og mine søsken kan jeg ikke huske at jeg kjente noen andre voksne enn Arthur i Lødingen på den tida. Når jeg mener kjente, så mener jeg kjente. Når jeg sier kjente er det fordi han alltid stoppet opp når jeg traff han; han tok av seg hatten og hilste, snakket med meg øyne til øyne, med et blick av humor – og alvor, med en stemme som var mild og ekte. Når Arthur snakket til meg snakket han til meg som han snakket til pappa og til alle andre jeg hadde hørt han snakke med. Han snakket om vind og vær, om sykkelene min og om hvordan familien min hadde det. Jeg likte å treffe Arthur. Jeg likte det så godt at jeg begynte å gå på besøk til han. Noen ganger var han ikke hjemme. Da traff jeg kona hans Ruth. Hun var det nesten like godt å snakke med. Hun var en trinn liten dame med store briller og smilende øyne og munn. Er Arthur inne”, pleide jeg å spørre. ”Nei, Arthur er ute på arbeid om bord i en engelsk tråler”, kunne hun si. Hun kunne da fortelle meg at han

hadde dratt tidlig om morgenen og ville komme til å være borte i minst en uke, fordi tråleren skulle oppover langs norskekysten til Tromsø. Storøyd løp jeg hjem og fortalte mamma at Arthur skulle være borte en hel uke. Han var på en engelsk tråler som skulle til Tromsø.

Andre ganger, når jeg banket på ytterdøra hjemme hos Arthur, kom Ruth og åpnet – og jeg spurte: ”Er han Arthur hjemme.” ” Ja, det er han”, sa hun. ” Kan du spørre om han vil komme ut å leke i sammen med meg”, spurte jeg. Ansiktet hennes lyste opp og hun svarte, ”ja det kan jeg gjøre”. Hun forsvant inn i huset og etter en stund kom Arthur ut på trappa. Han så over meg, ut i luften liksom – og sa som om til seg selv. ” Var det noen her ute som ville leke med meg.” ”Ja jeg, sa jeg” og hoppet opp og ned for at han skulle se meg. ”Åhh, der er du”, sa han og smilte. ”Ja, hva skal vi leke da” sa han. Jeg kunne ikke så mange leker den gangen, så jeg sa ”vet ikke”. En dag, jeg var vel 6 år sa Arthur, ”Vil du dra ut og fiske?” Han tok fram pipa si – og stakk den i munnen. ”Åhh, jaaa,” sa jeg. ”Ja da må du vente litt. Jeg skal bare gå inn å finne fiskeklærne mine”, sa han og forsvant inn døra igjen. Da han kom tilbake hadde han en tykk ”islender” over arbeidsdressen sin og ”kortvokste” støvler på beina.

”Vi må inn i redskapsbua først”, sa han – og tok meg i handa. Vi gikk over den vesle gårdsplassen og inn i ei lita bu som var hvitmalt med smårutete vinduer. Han låste opp og jeg fulgte i helene på han inn i bua. Du verden, der var det mye rart. Her var det garn, fiskesnører av alle typer, teiner, flytebøyer, flytevester, årer. Alt dette var sirlig hengt opp på veggen eller lå oppunder taket. Foran vinduet på den ene kortsida av redskapsbua sto en utrolig fin høvelbenk og rundt den og oppå den sto all verdens merkelige verktoy, bokser med spiker, skruer og materialbiter til å spikke med. Denne redskapsbua ble en viktig faktor i min oppvekst. På samme måte som Arthur fra den dagen ble min første lærer.

Vi laget fiskesnøre sammen. Fra før av hadde Arthur en dorg, men han ville at jeg skulle ha mitt eget fiskeredskap. Han fant frem en gammel Bjelland fiskebolle-boks, tok vekk lokket, filte bort de skarpe kantene, saget til et lite håndtak som han festet på tvers i boks-åpningen – og vips, der hadde jeg en dorg jeg også. Han fant et håndtak på ei gammel skapdør som han festet på yttersida av boksen. Han saget igjennom selve håndtaket, slik at når jeg skulle sveive inn snøre, så skulle det bli enkelt å holde det på plass. Og som kronen på verket festet han en liten ”svenskpilk” – på enden av snøret. Så var vi klar. Forresten ikke helt. Arthur sa at vi skulle hjemom og si fra til mamma at vi skulle på fisketur – og så gå innom fiskebutikken for å hente noe ”skrell” som vi skulle ha som agn.

Båten lå og duppa i renna mellom fyret og land. Fyret lå på en holme for seg selv på den tida og i sundet mellom fyret og land, hadde båtfolket sine båter fortøyd. Været var strøkent – det var en sommerdag med havblikk.

Fisketuren var et minne for livet. Jeg husker fremdeles detaljer. Jeg fikk tre små sei og en mellomstor torsk på mitt nyvunne snøre.

Jeg rodde til land. Jeg rodde faktisk. Jeg hadde sett på Arthur – og Arthur satt foran meg en stund – og jeg rodde og han ”hamla” – og sammen kom vi oss ”innaskjærs”. Den siste delen rodde jeg alene. Når vi kom til land gjorde vi fisken rein og Arthur lærte meg å lage filet av seien. 6 fileter pakket inn i matpapir og avis. Min første skoledag med Arthur var over. Han fulgte meg hjem og overleverte meg til min mor med smil og ”godord”. Dorg, svenskpilk, sei og torsk – og robevegelsen, den utrolige robevegelsen hadde stått på timeplanen noen timer en vakker sommerdag i strandsonen på Hinnøya. På en enkelt dag, den første ”skoledagen” i livet mitt, hadde jeg lært å lage dorg, jeg hadde lært å ro, å hamle, å fiske, å sløye, filletere og – fortøye båt. Alt på en dag, på noen timer, min eneste rotime ever. I dag snakker vi mye om begrepet ”Livslang læring”. Slik jeg ser det i dag, vel 60 år etter, var min første befatning med begrepet en julidag i 1955.

Mine refleksjoner

Denne opplevelsen kom langsomt for en dag og ble gjenskapt som fortelling i forbindelse med hovedfagsarbeidet mitt for noen år tilbake. Denne fortellingen har, siden den ble nedtegnet, fulgt meg – og var en av faktorene som bidro til at jeg valgte doktorgradsstudien.

Den typen læring fortellingen synliggjør er dagligdags og foregår hver eneste dag året rundt over det meste av kloden. Vi finner eksemplene i små lokalsamfunn utenfor allfarvei – og i de store verdensbyene. Læring av denne type kan dessverre i stor grad karakteriseres som tause læringsprosesser, som skjulte, lærende omgangsformer som i liten grad ses på som spennende læringsmessige omdreiningspunkt i vår læringshverdag.

Sett i ettertid var min opplevelser sammen med Arthur første gang jeg fikk utfordret min evne til å perfektionere meg selv gjennom mine anstrengelser. Jeg fikk sporadisk denne typen opplevelser opp i gjennom min oppvekst, men det bemerkelsesverdige var at disse først og fremst var knyttet til livet utenfor skolen, i det daglige fritidslivet – og etter hvert arbeidslivet. Det ble sterke opplevelser. Så sterke at jeg husker at jeg lærte noe. Noen sterke læringsopplevelser hadde jeg i skolen også, men disse kan hovedsakelig knyttes til at jeg fikk muligheten til å oppdage selv både hva oppgaven besto i, hvordan den kunne løses og hva som lå av muligheter i forlengelsen av oppgaveløsningen. Det jeg først og fremst trengte da var lærerens støtte og bekreftelse på at jeg hadde ”knekt koden”. Jeg ble med andre ord tidlig kjent med den praktiske kunnskapens vesen og det er det denne avhandlingen skal dreie seg om.

3.2.2 Autoetnografisk eksempel 2

Far – og sønn. En erfaring som ung gutt.

Min kloke pappa, som dessverre gikk bort da jeg var bare 16 år gammel, sa noe til meg, en gang vi var ute og kjørte bil til et sykebesøk han skulle på i kraft av sin jobb som distriktslege. Det bør nevnes at vi begge spilte i orkesterforening, han spilte cello og jeg klarinett. Vi snakket om hvordan det var å spille i orkesterforening og om jeg ikke syntes det var fint at vi kunne gjøre noe sammen. Jeg var jo bare 13 – 14 år gammel og uttrykte nok litt tvil om jeg hadde valgt rett hobby. Det var mye annet som trakk i meg. Jeg tror nok han forsto det – og han vinklet nok også svaret for ikke å virke for avvisende i forhold til min tvil. Han sa, som en slags konklusjon på dialogen:

For at du skal kunne kjenne noe som en god erfaring, gutten min, må du for det første gjøre noe – og så må du også like det du velger å gjøre. Det fine med at det er slik, er at du kan velge selv om du skal være glad i det du velger å gjøre eller om du skal mislike det.

Så smilte han – og sa ikke mer om den saken. Det hører med til historien at han og jeg fortsatte å spille sammen til han ble så syk at han ikke kunne fortsette. Da trådte jeg også ut av orkesteret. På den tiden ble for meg meningen med musikk borte med pappa, for en lang stund. Først 15 år etter var jeg rede til å dyrke mitt eget musikalske uttrykk igjen.

Denne lille dialogiske perle har jeg imidlertid tatt med meg videre – som en fyrlykt i livet.

Mine refleksjoner

Kanskje har fortellingen til og med bidratt med den trygghet jeg har trengt for å bli et mulighetssøkende og handlende menneske. Jeg ble gjennom min far oppmuntret til å bruke friheten til å velge – og søke etter muligheter, det jeg så av muligheter som jeg kunne tro på. Når jeg en sjelden gang gir meg selv den frihet til å være tilbakeskuende, kan jeg faktisk se at dette preget både meg og yrkeskarrieren på godt og ondt. De ”store” valgene knyttet til utdanning, karriere og familiedannelse, er nok de valgene jeg er mest fornøyd med, mens de ”små” valgene som tilhører dagligdagens små og store stillingstakener, ikke alltid har falt like heldig ut. I min karriere som ”valgtaker” har jeg jo etter hvert fått lære meg at valg er knyttet til en eller annen virksomhet, enten til min egen eller til de fellesskapelige virksomheter som jeg var en del av. Når jeg velger så påvirker ikke det bare min egen situasjon, men også de små eller store fellesrelasjonene jeg inngår i. Når jeg valgte å slutte i orkesterforeningen, i

skolekorpset og i skolens skoleorkester, mistet de en av sine klarinettister. Det var en lite solidarisk handling. Jeg skapte da et problem. Til alt overmål brukte jeg min fars dødsfall som begrunnelse. Kunne jeg ha valgt en annen løsning? Hvilke andre valg hadde jeg? Var det noen valg som både kunne bidra til at jeg kunne fortsatt i orkesterforeningen, skolekorpset og skoleorkesteret – i kombinasjon med være sammen med kammeratene mine – å leke, sykle og å spille fotball. Helt sikkert! Men de spørsmålene stilte jeg ikke. Jeg har i ettertid tenkt på disse valgene – og hvor usolidarisk jeg egentlig var når jeg satte min egen virksomhetslyst opp mot den fellesskapelige virksomhet jeg tidligere hadde valgt å bli en del av. Det har nok preget min håndtering av en del valg i ettertid. Valg krever refleksjon, konstruksjon av mulighetsscenarioer, handling, nye spørsmål og ny refleksjon. Det å gjøre gode valg er en av de viktigste oppgavene vi har i vår dannelsesprosess. Min far ga meg retningen. For å kunne gjøre gode valg måtte jeg - kjenne etter om dette var valg jeg kunne stå for – og som ga meg en god opplevelse, om dette var valg som kunne bidra til at jeg fikk utfordret meg selv og fikk utnyttet mine potensialer. Når han ble borte mistet jeg min valgmentor. Etter hvert som jeg vokste til, lærte jeg meg likevel å være mulighetssøkende i hans ånd.

3.2.3 Autoetnografisk eksempel 3

”Verkstedklassen” – en erfaring i et lærende landskap.

Den oppgaven som har betydd mest for meg som profesjonsarbeider var som sosialpedagogisk rådgiver i PP-tjenesten, hvor jeg blant annet hadde fått anledning til å samhandle med skoleledere og lærere om pedagogiske opplegg for elever som ikke fant seg til rette i den tradisjonelle skolen og som hadde til dels betydelige trivselsvansker. På en skole var dette blitt et så stort problem at man var begynt å diskutere om man rundt disse elevene skulle bygge pedagogiske forsterkningstilbud som inneholdt noe mer enn det disse kunne få gjennom tradisjonell klasseromsundervisning. Løsningen ble å prøve ut et alternativt skoletilbud for deler av undervisningen, fortrinnsvis klasseromstimer i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag/historie. På skolen hadde de et relativt romslig lokale som var blitt innredet som motorverksted. Her var det meste av det utstyr, det verktøy og de maskiner som skulle til for å kunne være et serviceverksted for motorsykler og annet lett motorkjøretøy. Lokalitetene var både verksted og klasserom og for de 6 elevene som fikk en del av skoletilbudet sitt her, var tre Trialsykler klassens sentrale læringsmedium. De hadde en lærer som for øvrig var den drivende kraft i lokalsamfunnets trialclubb. Den pedagogiske psykologiske basis for verkstedklassens elever fant vi i Maslows (Maslow 1969) behovspyramide og i Mønsterplanen

(M74). M 74 åpnet, gjennom å være en mer retningsgivende rammeplan enn de tidligere (Normalplanen for 1939), opp for en større frihet til eksperimenterere, gå utenfor de tradisjonelle og svært detaljerte rammene for hva som var lærestoff som frem til da preget skoleplanstrukturen. Friheten til lærerne lå i at de kunne, dersom de ellers bygde på skolens grunnleggende verdier og hva som var sentralt og grunnleggende stoff, som kulturarven, nyttehensyn og elevenes personlige utvikling, gi elevene likeverdige undervisningstilbud basert på deres egne forutsetninger. Lærere ble oppfordret til å legge til rette for å aktivisere hele mennesket gjennom allsidig og bevisst stimulering av elevenes sanser og evne, og å engasjere elevene gjennom opplevelser og problemstillinger slik at det blir behov for å gi fantasi, tanke og ide synlig form (M74).

Verkstedklassens faglige konsept var tuftet på å lære elevene sine de fagene medelevene deres lærte i sine respektive klasserom. De seks elevene i Verkstedklassen, skulle få lære dette på en annen måte, blant annet gjennom å få oppleve og kjenne materialene – og gi dem innsikt i og kunnskaper om materialenes egenskaper og muligheter. Gjennom dette skulle de øve opp sine praktiske ferdigheter, slik at de kunne stimulere frem forståelse og blick for skapende virksomhet. Forståelsen for bruk av praktiske, logiske analytiske arbeidsmåter skulle vektlegges og gjennom dette mente vi at deres forståelse, intuisjon, kritiske sans, kreative og mulighetssøkende tilnærming til oppgavene ville bli styrket. Vi var to som var ansvarlige for Verkstedklassen: en formingslærer og jeg. For oss var det av stor betydning at elevene våre hadde primærtilhørighet til klassene de gikk i, og at det vi gjorde ble sett på som en naturlig differensiering av undervisningen og som en anerkjennelse om at alle elever ikke er like og at noen trenger andre læringstilnærminger enn andre for å forstå det de skal lære. Jeg vet ikke om denne bevisstheten i noe vesentlig grad ble delt av de berørte klassenes lærere. De var nok dessverre mest interesserte i å bli kvitt de elevene vi hadde ansvaret for, da de forstyrret undervisningen og skapte mye støy.

Min hovedoppgave var blant å bidra til at verkstedklasse elevene kom seg på skolen til avtalt tid – og at det de lærte i løpet av dagen også kunne bli tatt i bruk i ulike sosiale settinger utenom skoletiden. Elevene i Verkstedklassen skulle være sammen med sine medelever i klassen i gymnastikk, musikk, heimkunnskap og når klassen ellers hadde felles møter eller turer av ulike slag. Dette fungerte, men det var lite entusiasme knyttet til disse seansene blant lærerne som hadde basisansvar for verkstedklasseungdommen.

Undervisningen de seks elevene fikk i Verkstedklassen, var sentrert rundt Trialsyklene. De lærte matematikk ved at vi tok i bruk sykkelens ulike deler og blant annet beregnet størrelser,

lengder og voluminnhold. På den måten utviklet de tallforståelse og bruk av de fire regneartene og rom - og form forståelse.

Norsk lærte de ved å lære seg trafikkreglene, engelsk ved å ta i bruk manualen som fulgte med Trialsyklene og samfunnsfag sto på dagsorden når de planla aktiviteten utenfor verkstedet. Religion og – livssynsorientering ble også brukt når de arbeidet med trafikkreglene, men mest av alt når de diskuterte hvordan de skulle forholde seg til hverandre. Kanskje det viktigste av alt, var den dialogen vi til daglig kunne ha rundt de oppgavene de skulle løse. Dialogen mellom oss var preget av vårt fokus på elevenes sterke sider – som ble fremsnakket når det var naturlig. Sammen med elevene satte vi mål for det de skulle lære og resultatmål for det de skulle høste av den innsatsen de gjorde. Dette bidro til at de mer umodne sidene fikk mindre fokus – og ble gradvis mindre tydelige. Gjennom de arbeidsprosessene de deltok i, kunne de hente frem det beste i seg selv. På den måten fikk de bidra på hvert sitt vis til de fellesløsningene de kom frem til. De var alle praktisk anlagte og interesserte og fikk jevnlig anerkjennelse for de de gjorde. På denne måten fikk disse seks elevene oppleve læring hvor de selv var medvirkende aktører, hvor de fikk klare roller, og hvis de ikke tok sine roller på alvor, så ville det gå ut over fellesskapet. Regler som sanksjonerte brudd på fellesskapets iboende dynamikk, var noe av det første elevene i Verkstedklassen fikk på plass. Verkstedklasseelevene overrasket oss hver eneste dag med sitt læringsfokus, med sin nysgjerrighet og ikke minst sin evne til å skape gode trygge grupperelasjoner for hverandre. Verkstedklassen var mitt første møte med den virkelige alternative læringsverden. Det var svært uvanlig å etablere segregerte undervisningsopplegg på den tiden. Det var som å gå mot strømmen og det er like uvanlig i dag som det var den gang for trettifem år siden. Verkstedklassen, ble til Verkstedklassene, ved at modellen ble prøvd ut på en annen skole og disse forsøkene bidro videre til at det ble etablert en permanent skole for elever med spesielle læringsbehov; Alberthaugen skole, som eksisterer den dag i dag.

Mine refleksjoner

Parolen rundt etableringen av disse tilbudene var at vi ønsket mindre lærersentrerte opplegg og mer elevsentrerte tilnærminger til læring, hvor samarbeidet mellom elevene og lærerne var basert på enkle kontrakter, jevnlig dialog, samvirkende og samhandlende arbeidsformer. Min tidligere sjef og en av mine læremestre, proklamerte ofte at det meste av det vi gjør i forhold til elever som ikke finner seg til rette i den tradisjonelle skolen lar seg løse ved å bruke ”rein, skjær sunn fornuft”.

Spørsmålet er om skolen av i dag, i sin tradisjonelle form, med sine skolebygg, sine klasserom,

sin lærersentrerte tilnærming til læring, er en skole tilpasset vår globale tidsalder? Er denne formen for læringstilnærming riktig for det komplekse samfunn vi har i dag? Ivaretar den alle elevens læringsbehov? Er det riktig at alle elevene er like og derfor må ha det samme tilbud til læring? Mine svar på disse spørsmålene vil være nei. Jeg stiller meg spørsmålet om skolen fortjener å få betegnelsen ”den primære læringsarena”. Skolen og dens profesjoner tenderer til å ignorere at den skolastiske skolen har som sin forutsetning en sterkere tilknytning til det ikke-skolastiske læringsparadigme. Min forståelse av dette skisma er at den ikke - skolastiske læringsformen, den praktiske, undersøkende, bredt anlagte, (abduktiv) tilnærming til læring, faktisk burde være den dominerende og primære læringsarena. I dette ligger ikke noen kritikk av den skolastiske kunnskapsformen, og jeg har heller ikke til hensikt å karakterisere den som en dårlig læringsform. Mitt poeng er at den skolastiske kunnskapsformen ikke kommer til sin rett når den kommer i ubalanse i forhold til den praktiske ikke-skolastiske kunnskapsformen. Dersom vi ikke har øynene åpne for denne typen ubalanse, er det faktisk en viss fare for å skape en form for ”funksjonell analfabetisme” i noen elevgrupper. En del av elevgruppen i den norske skolen mangler det materielle grunnlag for å kunne hente gode læringsopplevelser innenfor den skolastiske kunnskapsformen. En må kunne si at i visse stadier av sin jakt på forståelse, var vi som var ansvarlige for de elevene som etter hvert fikk sitt tilbud i verkstedklassene, også i en slags tilstand av funksjonell analfabetisme, før vi valgte de rette strategiene som brakte oss nærmere en tilnærmet helhetlig forståelse av de praktiske virkemidlenes funksjon i “entreprenøriell dannelselse”.

3.2.4. Autoetnografisk eksempel 4

Pianisten og fløytespilleren - den entreprenørielle eufori. En erfaring som ung spillemann.

Han spilte taffelmusikk. Vi ble plassert ved bordet nærmest pianoet og han smilte da vi kom. Det var en ung mann, kanskje rundet de tretti som forførte sine fingre over tangentene og skapte musikk fra spisesalens midtpunkt. Han spilte gamle svisker, men vi hørte alle at han hadde omskapt dem i sin egen form, såpass annerledes at det dukket opp nye spennende harmonibilder i tur og orden etter hvert som hans musikalske visittkort ble tydeligere. Han grep meg – og etter hvert også mine skravleglade bandkompiser. De ble stille og vi hadde blikket rettet samme vei, mot tangentene, ventende på mer vellyd. Vi, var musikkgruppa IAM fra Bodø, en gjeng med spilleglade unge menn som nettopp hadde gjort unna en spillejobb for ”stinn brakke” på ”Prelaten” to etasjer under. Brakka var nok ikke stinn på grunn av oss. Dette var siste helga i august – og studentene tilbrakte sin første semesterhelg i Tromsø, med godt

grep om ølglassene sine, noen med vaksomme øyne etter kjente fjes – og andre i ivrig passiar med medstudenter eller studiner. Vi var godt fornøyd. Vi hadde fått vist oss frem på en god måte – og skapt god stemning. Beruset av sluttapplausen ble vi av stedets eier geleidet opp til ”Kompagniet” i 2 etasje hvor restauratøren hadde dekket på ”bandbord” til oss. Taffelmusikeren ble viskende introdusert av vår kelner som Mike – fra England, visstnok fra Liverpool.

Da han hadde spilt seg igjennom alle taffelmusikanter sikkerstikk ”Pour Adeline” – og så ut som han var klar for en pause, rettet han seg plutselig opp og begynte å spille igjen. De andre var allerede i gang med å utveksle inntrykk fra vår egen seanse der nede, da vår venn Mike startet med noen akkorder som endte opp som hypnotiske støt i meg. Som fløytespilleren foran sin kurv full av kobraslanger.....følte jeg meg med ett som en av dem. Jeg reiste meg opp, tok frem fløyta, som jeg pleide å ha på innerlomma og satt meg på en barkrakk som behendig var plassert ved pianoet.....”continue”, sa jeg....”please continue”, og viste han fløyta. Ansiktet hans lyste opp i et stort smil og han spilte videre, som en harmoniens mester. Han slapp meg inn i musikken sin og derfra fløt vi videre sammen. Han improviserte – og jeg fulgte. Han hentet frem de mest utrolig vakre akkorder og satte meg i bevegelse. Alt var i bevegelse, kroppen, følelsene, skaperkraften, motet, overmotet, troen – jeg bare fløt oppå toner, akkorder og harmonier, jeg ble i ett med dem og i ett med de som Mike makte ut av pianoet. Vi drev hverandre inn i en musikalsk lek, et musikalsk spill som skapte musikk som jeg aldri har vært i nærheten av å prestere verken før eller etter. Alt stemte, alt var riktig, alt var vakkert, alt som var inni – og alt som var utenpå, var samstemmig og ble vårt felles musikalske credo til menneskeheten, der og da. Når vi gikk inn for landing, tonet ned og ga oss, så jeg et lite sekund at “Kompagniets” spisesal var uten lyd, uten bevegelse, uten klirrende glass, tallerkenlyder, gnissende kniver og samtalende mennesker. Det var helt stille..... før applausen fikk oss ut av transen.

Jeg var kommet ut av et slags ”magisk moment” – et opplysende, erkjennelsens øyeblikk – hvor jeg hadde vært i et musisk energifelt som omsluttet den dype musikalsk forståelsen som hersket mellom oss i det samskapte spillet der og da. Jeg for min del hadde plutselig truffet noe jeg behersket, var god på, dyktigere enn mange andre på, langt ut over det jeg inntil da trodde lå innenfor rammen av mine evner. Dette ”magiske momentet” ga meg kraft, evne til å komme til uttrykk på en slik måte at det gradvis oppsto en tilnærmet perfekt balanse mellom opplevelsen, erkjennelsen og forståelsen av meg selv som et musikalsk menneske og praktiserende musiker. Jeg opplevde at alle grensene jeg tidligere hadde satt for meg selv, bare var fiktive barrierer. De ble bare feid vekk. All den energi som ble kanalisert gjennom dette

momentet, la igjen et flyt - element som har vært der siden. Jeg har opplevd grenseløst flyt, jeg har kjent det – og erkjent det. Har du først gjort det, så vet du om at du i gitte sammenhenger kan få oppleve det igjen.

Mine refleksjoner

Å nå frem til ytelsens, prestasjonens og erkjennelsens grenser er en utrolig opplevelse. En stakket stund var jeg så kompetent på mitt instrument, og det var sånt samsvar mellom mine ulike kompetanser, at alt bare fløt avgårde. Både min tekniske, musikalske og kreative utøvelse gikk opp i en høyere enhet sammen med en pianist som kanskje følte akkurat det samme (uten at jeg vet). Vi var som et jammende tomannsband som betrodde hverandre våre musiske impulser i en sterk grad av tillit, slik at vi kunne forvalte hverandres utspill og innspill, mens vi delte en slags trygg bevissthet på hverandres særegenhet eller unikhhet, men også utfordrende ulikhhet. Dette bidro til at vi hentet ut det ytterste av vårt talent som spilte seg ut i en kontinuerlig musisk kommunikasjon og interaksjon mellom oss. Utrolig var det også å oppleve vår evne til å respondere på hverandres bidrag. Vi fant en fleksibel tilpasningsform som bidro til ytterligere utfordring av våre improvisasjonsevner. Når vi til alt overmål klarte å finne frem i gjennom den trange passasjen som skulle lede oss til en passende avslutning som sto i stil til det øvrige, så vi bare på hverandre som to tvillingsjeler i et og samme musiske moment og gliste. Når du har opplevd noe slikt en gang, får du en helt spesiell indre ro over deg. Da har du skapt en sone for ytelse og mestrings som er uendelig stor og som ikke bare rommer det musiske, men som rommer hele din utviklingshorisont – og som gir plass til alle evnene, egenskapene og mulighetsområdene du er i besittelse av og evner å se. Dette området har jeg valgt å kalle den ”den entreprenørielle utviklingsone”. Denne sonen omfatter området hvor elevene vil kunne strekke seg ut i det ukjente, overskride sin kjente læringskapasitet og utfordre seg selv og sine interessebaserte potensialer alene eller sammen med andre henimot ny kunnskap. Jeg har tro på at alle mennesker er i besittelse av – og vil kunne utvikle en slik sone, hvor de kan utfordre sine evner og egenskaper og overskride den kjente læringskapasiteten.

3.3. Tanker om en virkningshistorie

Det er en del rammebetingelser som må være tilstede for at mennesket skal kunne danne, utløse og fremme denne type overskridende virksomhet. Jeg tenker at denne typen menneskelige egenskaper vil vekkes i møtepunktet mellom naturlig begavelse og personlig lidenskap – hvor det i møtet mellom det du liker å gjøre, som du samtidig behersker/får til (tesen) og som etter

hvert blir både erkjent, lært og pasjonert ønsket som det du aller helst vil fylle din ”livsverden” med (antitesen), skjer en hendelse som bidrar til at det oppstår en ny tilstand (syntese). Gradvis tilegnet jeg meg i oppveksten kunnskap, ferdigheter, innsikt, forståelse, og holdninger i og til min livsverden. Dette ga meg en svarevne (Lindseth 2015 s. 54). Min svarevne var ikke bare knyttet til å kunne svare på tiltale. Min svarevne var også å kunne uttrykke meg selv på ulike måter og i ulike sammenhenger, og gjennom det skape nye uttrykk knyttet til de ulike virksomheter jeg valgte å teste ut (ibid.). Gjennom dette kjenner jeg at jeg har bygd opp et kompetansebilde som er blitt både bredt og dypt. Denne tilstanden inneholder en dypere erkjennelse av, på den ene siden av min kunnen (forståelse, innsikt, kunnskap, kompetanse, ferdighet) – og på den annen side min evne til å utøve denne kunnen i praksis. Det talentet (eller talentene) mennesket har, kommer til uttrykk når individet oppdager at det har gode ferdigheter innenfor et aktivitetsområde og samtidig erkjenner, anerkjenner og forstår å ta i bruk disse ferdighetene. Dette er av den engelske pedagogen Ken Robinson kalt ”The Element” (Robinson 2009 s. 21) – er et slags moment - som bidrar til tydeliggjøringen – og utviklingen av menneskets ”rette element”. Dette ”talentielle moment” – er et stadium som jeg opplever oppstår når kunnskap, ferdighet (er), evne (r), positiv emosjonell balanse og personlighet (væren) smelter sammen – og dyrker frem erkjennelsen av en tilstand – selve koplingspunktet til ”læringens erkjennelsens øyeblikk”. Jeg kan se på det som et spenningsfelt/energifelt som oppstår gjennom en dyp forståelse/erkjennelse av at jeg har en spesiell ferdighet jeg mestrer (og gjerne bedre/mer enn andre – noe jeg er god på – dyktigere enn andre på). Dette igjen gir mennesket energi/kraft, evne til å komme til uttrykk på en slik måte at det gradvis oppstår en balanse mellom erkjennelse, anerkjennelse, forståelse av seg selv – og praktisk kunnskap, kompetanse om og innsikt og ferdigheter i det vi setter oss fore å skape eller utøve. Av dette oppstår evnen til å gjennomføre eller utøve selve ”skaperaksjonen” i praksis. Det meste av den energi som kanaliseres gjennom dette momentet vil oppleves som positiv. Gjennom denne prosessen kan talentet forenes i en (perfekt) balanse mellom emosjoner, mental balanse, trygghet, pasjon/lidenskap, selvregulerte evner/kvalifikasjoner (som innsikt, kunnskap, inntrente ferdigheter, visdom i utøvelsen av ferdigheter) og fysiske omgivelser (der forholdene ligger optimalt til rette for talentutøvelse). (Vygotsky 2001, Robinson 2010. Skaalvik & Skaalvik 2013, Csikszentmihalyi 2002)

Det er denne arneplassen for individets personlige talent; hvor dette vekkes, får vekstvilkår, kommer sterkere og sterkere til uttrykk, manifesterer seg i menneskets som en livserkjennelse, ses og erkjennes og aksepteres av omgivelsene, jeg gjennom forskningen min har søkt etter og

rundt. Jeg har hatt som ambisjon å vitenskapeliggjøre fenomenet “entreprenøriell dannelse”, men også søke å sette entreprenøriell læring i en pedagogisk, psykologisk ramme – og i dette flette inn en forståelse av begrepene kreativitet, nyskaping og dynamiske prosesser, i hver enkelt av oss. Noe av dette kan jeg reflektere frem fra min lille ”improvisasjons pasiar” med Mike fra Liverpool en augustdag i Tromsø midt på 1980 – tallet.

Entreprenørskap og innovasjon kan sies å være deler av en tenkemåte som stimulerer en aktiv tilnærming til et problem/utfordring. Den skaper gjerne ekstra energi, nysgjerrighet omkring ønsket om å finne nye spor, nye måter å se ting på, å løse oppgaver og utfordringer på. Jo sterkere entreprenørielle og innovative evner og egenskaper vi har og kan øve opp, jo mer fester erfaringene seg og skaper ny forståelse, ny innsikt. Jo sterkere svarevne vi får gjennom den læringen vi tilegner oss ved å være i et overskridende utviklingsløp, jo større vil mulighetene være for at vi kan klare å løse de utfordringene vi møter langs livsveien. Jo større kan også mulighetene være for at vi bygger opp kunnskapskombinasjoner som lettere setter oss på sporet etter nye ideer, oppdager nye muligheter og mulighetskombinasjoner og dermed bringer oss nærmere nye måter å løse oppgaver/problemer på.

Sannhetens intensitet er dog slik at ingenting av dette trenger å skje. Det motsatte kan faktisk skje. Det motsatte skjer faktisk ganske ofte. Det skjer ikke noe dersom vi ikke erkjenner at disse faktorene og fenomenene er rundt oss i hverdagen, at vi tror at vi bare er en stemme som ikke høres, en kropp og en person som ikke ses, en lett enfoldig en som ikke får med seg det mulige som ligger der – og hvem føler seg vel ikke enfoldig av og til, hvem blir vel verken hørt eller sett av og til. Men mulighetene er alltid der, talentet trenger bare litt næring, noen få strokes, en, eller kanskje to gode læringsopplevelser; ja, så er man der, klar...

4. Sentrale begreper – entreprenørskap og dannelse.

I dette kapitlet vil jeg søke belyse grunnlagselementene i fenomenet “entreprenøriell dannelse”. For å kunne gjøre det søker jeg først inn i begrepene ”entreprenørskap” og ”dannelse” hver for seg. Begrepene står sentralt i alle fire artiklene og utgjør sammen det kontekstuelle grunnlaget for fenomenet ”entreprenøriell dannelse” som konstituerer det ene av studiens to hovedspørsmål. Ved å se disse to begrepene som gjensidig samvirkende i en menneskelig utviklingsprosess, søker jeg å ”finne rom for” og tydeliggjøre fenomenet som et mulig bidrag til diskursen om et nytt kunnskapsparadigme, hvor jeg tenker at fronetisk og entreprenøriell tenkemåte kan finne plass og et felles fokus. Gjennom denne studien vil det kunne skapes ny teori for ”entreprenøriell dannelse” slik at fenomenet evt. kan tas i bruk som et supplerende teori – og praksisgrunnlag i skolen og i andre læringssammenhenger i samfunnet. Jeg ser for meg at noen vil komme til å spørre hvorfor det? Jeg skal søke å svare på det i dette kapitlet.

4. 1. Begrepet entreprenørskap i pedagogisk kontekst

Fenomenet entreprenørskap er mer eller mindre tema for alle fire artiklene. Entreprenørskap er et fenomen med opprinnelse i økonomisk kontekst (Ofstad 2012, s. 157-158). Begrepets etymologiske betydning er beskrevet i artikkel 4 (ibid.). Translasjonen av begrepet over i pedagogisk kontekst fikk sin spede begynnelse i ”kjølvannet” på OECD rapporten med tittelen: *Towards an ”enterprising” culture – A challenge for education and training*,¹² som ble offentliggjort i januar 1989. Det viktigste budskap i denne rapporten var først og fremst å utfordre medlemslandenes myndigheter til sette søkelys på hvordan unge mennesker vil kunne dyktiggjøres til å skape egne sysselsettingsmuligheter, blant annet ved å ta i bruk entreprenøriell kompetanse som en viktig ingrediens i sine utdannings – og ferdighetsløp. Sekundært ønsket de å ha fokus på hvilke endringer som kunne gjennomføres i fagplanarbeid og læringsaktiviteter for å styrke unge menneskers evner til å ta initiativ og vise ansvar i en situasjon hvor arbeidsmarkedet og kunnskapskrav var i sterk endring. Direktøren for Research and Innovation in Social Policy and Practice, UK (CRISPP), Colin Ball¹³, kom i rapporten med følgende refleksjon:

¹² OECD/CERI (1988). Educational Monograph n. 4: Towards an ”Enterprising” Culture. A Challenge for Education and Training. Paris: OECD.

¹³ Colin Ball skrev for øvrig dette rapportmaterialet til *OECD Intergovernmental Conference on Education and the Economy in a changing society* (Paris, March 1988)

An enterprising individual has a positive, flexible and adaptable disposition towards change, seeing it as normal, and as an opportunity rather than a problem. To see change in this way, an enterprising individual has a security borne of self-confidence, and is at ease when dealing with insecurity, risks, difficulty, and the unknown. An enterprising individual has the capacity to initiate creative ideas, and develop them, either individually or in collaboration with others, and see them through into action in a determined manner. An enterprising individual is able, even anxious, to take responsibility, and is an effective communicator, negotiator, influencer, planner and organiser. An enterprising individual is active, confident and purposeful, not passive, uncertain and dependent (Ball 1988, s. 36)

4.1.1. Den entreprenørielle dikotomien

Det viktigste budskapet i denne rapporten, slik jeg ser det, var imidlertid de to definisjonene av fenomenet entreprenørskap:

Den smale tilnærmingen,

som knytter entreprenøriell virksomhet til forretningsutvikling. Innenfor dette perspektivet vil det å promotere og utvikle fenomenet entreprenørskap innenfor rammen av utdannings- og opplæringsystemer, ses på som et tema om fagplanutvikling, som bidrar til at unge mennesker på eksperimentell basis får lære om å starte opp, lede og utvikle en bedrift.

Den brede tilnærmingen,

som knytter entreprenøriell virksomhet til en type kvaliteter og ferdigheter som gjør det mulig for enkeltpersoner i organisasjoner og lokalsamfunn å handle fleksibelt, kreativt og anvendelig i møte med raske sosiale og økonomiske endringer.

Den brede tilnærmingen vil med andre ord handle om å utvikle de personlige entreprenørielle egenskapene (qualities) og ferdighetene (skills) hos mennesket – en tilnærming som vel kan sies å komme så nært opp til fenomenet “entreprenøriell dannelse” som det er mulig å komme. Denne definisjonen er blitt stående som en betydningsfull politisk avklaring på entreprenørskapsbegrepet dikotomi frem til i dag. Generalsekretariatet i EU-kommisjonen ratifiserte denne delte definisjonstilnærmingen i 2002 (EU-Commission 2002)¹⁴

Entreprenørskapsforskningen er i økende grad blitt multidisiplinær. Fenomenet blir tolket ulikt avhengig av kontekst, tolkerens bakgrunn og perspektiv. I denne studien befinner vi oss i skjæringspunktet mellom fire ulike kontekster som jeg vurderer som svært sentrale bidragsyttere for holistiske læringsopplevelser og erfaringer; den ”personlige

¹⁴ EU-Commission 2002: Final Report of the Expert Group “Best Procedure” Project on Education and Training for Entrepreneurship, November 2002.

læringskonteksten”, ”skolekonteksten”, ”fritidskonteksten” og ”arbeidslivskonteksten”. Innenfor den konteksten jeg har undersøkt, ”den personlige læringskonteksten”, lever det entreprenørielle dannelsesbegrepet sitt hektiske liv innenfor uformelle rammer hos enkeltpersoner og mellom enkeltpersoner. I skole – og utdanningskonteksten, har entreprenørskapsbegrepet, selv om det i stor grad fortsatt er knyttet til tekno – økonomisk og bedriftsutviklingsbasert tenkning, de siste årene beveget seg i retning av et mer pedagogisk entreprenørielt læringsfokus. Når det gjelder fritids – og arbeidslivskonteksten, kan man vel si at den bygger så å si hele sin berettigelse på entreprenøriell virksomhet og dermed også dannelse som overskridende, nyskapende og fremtidssøkende element. Disse egenskapene vil blant annet være, evne til å ta initiativ, motivasjon, mestringstro, mot, tenkesett (mindset), håndtere diskrepans, se mulighetene – og være i stand til å gjøre noe med dem. Visjonen er å legge til rette for kreative, innovative, entreprenørielle mennesker – og gjøre dem i stand til å hente ut og ta i bruk sine kvaliteter, ferdigheter og multidisiplinære egenskaper og evner¹⁵ (jfr. figur 3 og Ofstad 2013, 2014, 2015).

Gjennom å identifisere muligheter for ulike typer skapende virksomhet i lokalsamfunn og/eller organisasjoner – og samtidig ha drivkraft til å gjøre noe med dem, vil mennesker kunne bidra aktivt som samfunnsbyggere. Fokus innenfor denne definisjonen er ikke å tilegne seg kunnskap om entreprenørskap primært, men den personlige utviklingen av de entreprenørielle egenskapene og ferdighetene hos mennesket (Sjøvoll 2009, s. 19 – 20, Sjøvoll m.fl. 2011, s. 18, Sjøvoll 2012, s. 21).

¹⁵ Entreprenørskapsperspektivets multidisiplinaritet er en figur (figur 3) utviklet av partnerne i Innopreneurship 21 – et Interreg IV A prosjekt som varte fra 2012 – 2014. Hensikten med prosjektet var å styrke bevisstheten om entreprenørskap i høyere utdanning i de nordiske landene Sverige, Norge og Finland.

Entreprenørskapsperspektivets multidisiplinaritet



Figur 3. Entreprenørskapsperspektivets multidisiplinaritet. Utviklet av Kaarin Kivimäki & Mats Westerberg, Luleå Tekniske Universitet, Sverige, i samarbeid med partnerne Lapland University of Applied Science (Soili Mäkimurto-Koivumaa), Oulo University (Pekka Belt) og Universitetet i Nordland (Dag Ofstad & Elisabeth Nilsen)

Pariskonferansen i 1988 var videre startsignalet til en betydelig politikkdannelse innenfor entreprenørskapsfeltet i Norge og Europa. På midten av 90 – tallet finner vi begrepet for første gang i et offentlig budsjettokument (høsten 1995); i budsjettproposisjonen for 1996, hvor entreprenørskap i opplæring ble nevnt eksplisitt som opplæringsmål for norsk grunnskole og videregående opplæring. Siden 2003 har de sittende regjeringer ved jevnlig mellommrom kommet ut med både strategiplaner og en handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen. Man la i disse vekt på at man burde arbeide for å utvikle en kultur som fremmer entreprenørskap i opplæring i Norge. Like før, våren 2002, ga EU kommisjonen signal om at de ville ha utarbeidet et ”The Green Paper”: ”Entrepreneurship in Europe” som ble vedtatt av kommisjonens vårsesjon i Barcelona 2002. Dette kom ut i januar 2003. Her blir følgende understreket:

Europe needs to foster entrepreneurial drive more effectively. It needs more new and thriving firms willing to reap the benefits of market opening and to embark on creative or innovative ventures for commercial exploitation on a larger scale (EU-Commission 2003, s. 4)

Entreprenørskapsbegrepet skulle søkes implementert i holdning og tenkesett i skole, utdanning og arbeidsliv i alle EU og EFTA land.

Begrepet ble også etter hvert knyttet opp til utviklingen av praktiske læringsmetoder som skulle ha som formål å stimulere atferd som fremmer samarbeidsferdigheter, kreativitet og nyskapingsevne, selvstendighet og initiativ hos barn og unge. Dette ble sett på som en strategisk vei å gå for å bidra til at unge kunne få tro på egne skapende krefter, utvikle praktisk klokskap og kunnskap som øker forståelsen om ulike perspektiv og livsformer. Gjennom en slik tilnærming skulle man lære seg evnen til å se og anvende lokale ressurser som grunnlag for å skape verdier, utvikle arbeidsplasser og å ta ansvar i sitt lokalsamfunn. (jfr. ”Se mulighetene, gjør noe med dem” – Regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008). Siden dette har entreprenørskap vært nytt læringsmål i skolen.

Etter at begrepet entreprenørskap ble overført språklig (translatert, jfr. Røvik 2009, s. 56) fra økonomisk til pedagogisk kontekst (jfr. artikkel 4) i Norge, er begrepet i stadig sterkere grad blitt knyttet til utvikling av kunnskap og holdninger som kvalifiserer den oppvoksende generasjon i forhold til et uforutsigbart arbeidsliv hvor aktørrollen blir framtreddende i samfunnsutviklingen generelt og i arbeidslivet spesielt:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. ... Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt (KD, 2006, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del s.2).

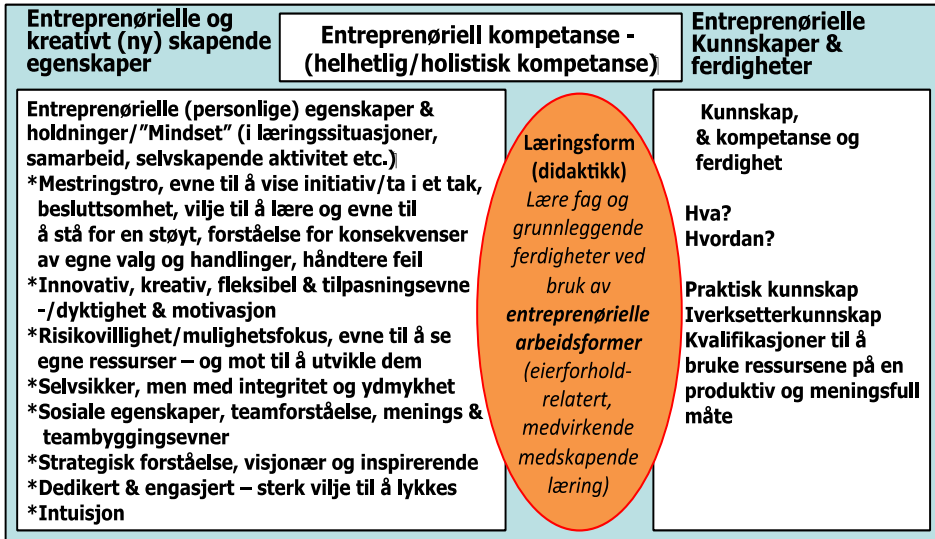
Den offisielle definisjon av entreprenørskap i opplæring, her kalt pedagogisk entreprenørskap, som også er dekkende for det ovenstående synet, er følgende:

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.

(”Se mulighetene og gjør noe med dem - Regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanning, 2004-2008, s. 6 – og ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2024”, Handlingsplan, s. 7).

Entreprenøriell kompetanse:

Komponert på basis av off. dokumenter og egne erfaringer



Entreprenøriell (entreprenørskap) kompetanse – er en kombinasjon av egenskaper, kunnskap og kompetanse. Forutsetter trening i helhetstenking & multifunksjonalitet (for å motiveres/stimuleres til å skape nye ideer, verdier, tenke overskridende, få øye på nye muligheter, være fremtidsrettet, tilpasningsdyktig, kontinuerlig evaluerende, endringsledende/utøvende etc.) - Ledet av entreprenørielle arbeidsformer og utviklet gjennom medvirkning i sosiale fellesskap (eks. Praksisfellesskap/Lave & Wenger 2005).

Figur 4. Entreprenøriell kompetanse. Videreutviklet av Dag Ofstad i 2009. Basert på figur (2009, s. 8) i Regjeringens handlingsplan "Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning" – 2009 - 2014.

I den ovennevnte strategiplan og handlingsplan finner vi en figur, som jeg har søkt å videreutvikle. Jeg prøver å tydeliggjøre (jfr. fig.4) hva som menes når vi snakker om entreprenørielle og kreativt nyskapende *egenskaper*, entreprenørielle *kunnskaper* og ferdigheter og entreprenørielle *læringsformer* (didaktikk). I forskriftene til rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1 – 7 trinn og 5 – 10 trinn, er entreprenørskap lagt inn som en ferdighet lærerstudentene skal kunne utvikle i løpet av studien, knyttet sammen med en generell endrings – og utviklingskompetanse (Rundskriv F05-10, s. 6).

Det forventes at en entreprenørskapstiltak i opplæring vil gi nye bidrag til måter opplæringen kan legges til rette på, slik at det personlige talentet hos elever utfordres. Entreprenøriell dannelse – og læring vil ha fokus på læringsformer som stimulerer til at den unge selv i sterkere grad velger hvordan de skal bygge sin karriere som person og arbeidende menneske. Til dette trenger de en kunnskap som fanger deres interesse, og som de har ervervet seg i fortrolighet med oppgaven, gjerne i en lokalsamfunnskontekst - og ikke bare på basis av

et styrt formidlet lærestoff som de lytter seg til. Gjennom en balansert opplevelses, -refleksjons, - og erkjennelsesbasert kunnskapstilegnelse vil de unge (og spesielt de som ikke finner seg til rette i den tradisjonelle skolen) kunne oppdage seg selv, sitt handlings – og mulighetsrom og gjennom det komme til uttrykk som aktiv deltakende samfunnsborgere som arbeidstakere eller arbeidsskapere (Sjøvoll 2009, s. 23). Jeg har på basis av dette valgt å definere “entreprenøriell dannelse” som:

en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden som er samskapende, egenverdiskapende og handlingsskapende (jfr. Artikkel 3.)

4.1.2 Entreprenørskapsforskning

Entreprenørskap innenfor den *smale tilnærmingen* til fenomenet er blitt forsket på over lang tid. Her finner vi en omfattende teoridannelse. Kompleksiteten, bredde og mangfoldet i entreprenørskapsforskningen har siden 1980-tallet vært stor, og i følge Landstrøm (2005, s. 21 – 22) er det grunnleggende problem for denne forskningen i dag, at den ikke fullt ut kan betraktes som egen disiplin. Entreprenørskapsrelatert forskning er utvidet til områder der forskere ut fra egne fagdisipliner, som sosiologi, psykologi, sosialantropologi, geografi og pedagogikk har funnet interesse for fenomenet (jfr. fig. 3, s. 50, Fillion 1998, s. 1 -23). Frem til mot slutten av 1980-tallet hadde behaviorister dominert forskningsfeltet og disse hadde i sin forskning vektlagt menneskelige egenskaper – og løftet frem egenskaper som kreativitet, initiativvne, selvregulering, selvstendighet risikovilje og resultatorientert tilnærming som sentrale. Denne tilnærmingen ble kritisert for sine ensidige maskuline og etnosentriske bilder av entreprenøren (Bruni, Gherardi & Poggio 2004, s. 256 - 268). Holmgren og From har også kritisert dette fra et pedagogisk perspektiv, med begrunnelse i at forskningens vektlegging av de indre egenskaper forutsetter et syn på undervisning som en ukomplisert prosess som handler om ”output” og ”input” (Ødegård 2012, s. 50). I den pedagogiske konteksten er entreprenørskap og entreprenøriell tilnærming til utdanning, opplæring og undervisning lite utforsket og i særdeleshet innenfor lærerutdanning og undervisningsdidaktikk (ibid, s. 49). De få forskningsbidragene jeg kan finne er først og fremst knyttet til evaluering og effektmålingsstudier, særlig knyttet til regjeringens ulike strategiske program.

Fayolle (2007) presenterer imidlertid tre hovedstrømninger innenfor dagens entreprenørskapsforskning. I følge Fayolle (2007, s. 29) vil forskningen innenfor entreprenørskap kunne avgrenses til følgende tydelige perspektiv. Det første, den praktisk, funksjonelle tilnærmingen, knyttet til innsikt i feltet og på hva feltet omhandler og hvilke

muligheter det gir (mulighetsperspektivet). Det andre knyttes til det individbaserte perspektivet; om entreprenøren og hans/hennes personlige særegenheter og egenskaper, på hva de gjør, hvorfor de gjør som de gjør og hvordan de løser utfordringer (strategisk organisering). Det tredje omhandler den entreprenørielle prosessen, konteksten og utviklingen av nye aktiviteter (verdiskapingsperspektivet). Innenfor dette forskningsrommet foregår det en bred multidimensjonal forskningsinnsats (ibid., s 37 – 48).

Dette multidisiplinære mangfoldet i internasjonal entreprenørskapsforskning har i følge Leffler (2009, s. 104) ført til to konkurrerende entreprenørskapsdiskurser. Den ene diskursen er generell og dominerende og knyttet til økonomisk kontekst og business (det smale perspektivet), mens den andre er relatert til utdanningskontekst og her er fokus på elevene og deres læringsprosesser (det brede perspektivet). Begge disse diskursene er gjensidig knyttet til hverandre, men på en motsetningsfylt måte. Entrepenørskap i opplæring og utdanning er etter hvert blitt et spørsmål om hvordan den dominante økonomiske diskursen er blitt forstått (ibid.). Dette har nok gått på bekostning av den pedagogiske entreprenørskapsdiskursen. I de fleste vesteuropeiske land har det samfunnsøkonomiske motivet blitt fremtredende og aktivt brukt som strategi for å få ned arbeidsledighet og økt verdiskaping. Forskning knyttet til dette har først og fremst vært rettet mot å drive frem kunnskap og innsikt i prosesser som vil kunne fremme økonomisk utvikling og nye arbeidsplasser og i mindre grad tydeliggjøres gjennom at det er blitt så mange interessenter og aktører knyttet til feltet at det blir uoversiktlig når alle de ulike fagdisiplinene skal dyrke frem sin forståelse av begrepet basert på egne innfallsvinkler (Ødegård 2014, s. 24).

I Norge har fenomenet pedagogisk entreprenørskap tatt mer og mer plass i diskursen om entreprenørskap i opplæring og utdanning. I en sluttrapport fra følgeforskning om entreprenørskap i utdanningen (Spilling, Johansen og Støren 2015, s. 59 - 62) stiller man seg kritisk til begrepet pedagogisk entreprenørskap; til begrepet som læringsstrategi, til innhold og til hvorvidt det skal være legitimt å bruke entreprenørskap innenfor pedagogisk tilnærming. I samme rapport presenterer videre Johannisson's kritiske syn på skolens rolle som med referanse til svenske forhold karakteriserer entreprenørskap og skole som et "umake" par. Forfatterne av denne rapporten har et perspektiv til entreprenørskapsbegrepet som tilsier at skolen og utdanningssystemet søker å definere bort hva entreprenørskap egentlig er, samtidig man ønsker å beholde begrepet, men med nytt innhold (jfr. artikkel 4.). Dette nye innholdet er slik jeg kan tolke det, det innholdet som kan knyttes opp til de fag og undervisningsformene som skal til for å styrke det brede perspektivet som ligger i OECD's, EU's og den norske regjeringens

strategi. Men igjen, dette er fragmenter av forskning, som stort sett drives av forskere med økonomisk utdannings – og forskningsbakgrunn.

En spennende tilnærming til dette uklare multidisiplinære forskningslandskapet kan ligge i avslutningen av min artikkel 4. Her deler jeg et fremtidig forskningsperspektiv initiert av de amerikanske økonomiprofessorene Sarasvathy and Venkatamaran (2010, s. 113 – 135) som spør: Hva om vi tenker entreprenørskap på en helt feil måte? Hva om vi for et øyeblikk ser bort fra all entreprenørskapstenkning og forståelse som knytter begrepet til økonomi og business? De lanserer en reformulering av entreprenørskapsbegrepet til å kunne være “en metode for menneskelig handlekraft” (a method of human action), sammenlignbart med sosiale krefter som demokrati og vitenskapelige metoder – en mektig måte å håndtere store og varige problemer på.

4.2. Begrepet dannelse i en pedagogisk kontekst

Begrepet dannelse er tema for artikkel 1, 2 og 3 i avhandlingen. I de senere årene har kunnskaps – og utdanningsfilosofier drøftet nye måter å forstå hva dannelse, demokrati og kunnskap kan bety i en tid der snever kunnskapsmåling og kvantitative størrelser er blitt mantra i opplæring og utdanning (Gustavsson 2003, Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2011, Biesta 2011). Steinsholt karakteriserer dannelse som ”et ullent pedagogisk landskap (Steinsholt, K & Dobson 2011, s. 3) – og dermed også et ullent begrep. På den andre siden signaliserer Grude Eikseth m.fl. (2012, s. 19) at det som nettopp er spennende med dagens dannelsesdebatt, er at begrepet dannelse utsettes for nytolkning, omformuleringer og brukes i nye sammenhenger i vårt uforutsigbare, senmoderne samfunn. En tredje aktør, Stefan Hopmann (2010, s. 28) peker på at vagheten ved begrepet dannelse ikke skyldes mangel på begrepsmessig klargjøring, men mer at begrepets egenart gjør at det ikke kan begrenses til en form for teoretisering av dannelse og utdanning. I dette skulle det være muligheter for et dannelsesbegrep som tar opp i seg nye perspektiver og har rom for en dannelsesforståelse bygd på en syntese av det skolestiske og det ikke-skolestiske kunnskapsparadigme.

Sammen med entreprenørskapsbegrepet er dannelsesbegrepet denne studiens nøkkelord. Jeg redegjør for den etymologisk betydningen av dannelsebegrepet i artikkel 3.

Jeg har i denne studien valgt å forstå dannelse som noe overordnet i menneskets livsverden. Jeg ser på dannelse som et fenomen som omfatter både selvregulerings, - oppdragelses, - enkulturasjons, - utdannelses, - lærings - og virksomhetsprosesser. Dette brede, overskridende

dannelsesperspektivet er en sentral faktor i denne avhandlingen. Den teoretiske begrunnelsen for dette mener jeg å finne blant annet hos Allwood & Gunnarson (2003, s. 9) og hos Lindseth (2011). Allwood & Gunnarson (2003), gikk til semantikken for å undersøke fenomenet bildning (dannelse på norsk, dansk) og fant at det knyttes til selve utviklingsprosessen og konkluderer med at:

Bildning klassificeras som en oavslutad lärande process. Man kan inte bli färdigbildad (ibid.).

Dannelsesprosessen har altså i følge disse to forfatterne ikke et endelig mål og det er av den grunn ikke mulig å fullføre dannelsen eller bli ferdig dannet. Lindseth (2011, s.183, s. 187), er inne på det samme, når han tydeliggjør at dannelse er å betrakte som en vedvarende oppgave og utfordring. Han ser på dannelse som en enhet av personlig dannelse og allmenndannelse og understreker at dannelsesoppgaven, som er oppgaven å virkeliggjøre vår sanne livsvei, ikke kan være en oppgave som utdannelsessystemet kan ta på seg å løse. Dannelse handler om tanken om en individuelt riktig livsvei, altså tanken om en naturlig bestemmelse i livet. Den danske filosof Finn Thorbjørn Hansen sier sogar om dannelse:

Dannelse er på den ene side en parathed til at stå i det åpne i en beundrende undren uten at kunne eller ville henvise til nogle sikre autoriteter og sandheder. På den anden side er det modet til og lidenskapen efter alligevel og på trods af, kaste sig ud i det aldrig afsluttede prosjekt, det er at forsøge at give et svar på, hva det almenmenneskelige og det gode liv som sådan er eller bør være (Hansen 2008, s.107)

Med dette som kulis, trenger jeg å bekjentgjøre de klassiske dannelses – og utdannelsesidealene. Men samtidig kan ikke dannelse og utdannelse være det samme fra den ene epoken til den andre, uavhengig av historiske forandringer. Dannelse er blitt gitt form på forskjellig vis både i sin historiske fremtreden og i sin nåtidige anvendelse.

Dannelsesbegrepet slik vi kjenner det i dag, kom i bruk først på 1800 – tallet og knyttes til det tyske ordet ”bildung” som forstås som forming av mennesket utenfra gjennom disiplinering, undervisning og oppdragelse, men som fremfor alt skal vekke fornuften i den enkelte (Lindseth 2009, s. 24). Dannelse beskriver en personlig egenskap karakterisert som en holdning; en disposisjon, karakter eller en dyd (Løvlie 2009 s. 29).

Bent Madsen (2007) bruker dannelsesbegrepet i en sosialpedagogisk sammenheng. Han påpeker at brukerne som deltar i sosialpedagogisk organiserte kontekster blir møtt med forventninger om utvikling og læring. Disse forventningene kommer til uttrykk gjennom

offisielt formulerte målsettinger om å skape betingelser for inkludering i samfunnet. Madsen beskriver de sosialpedagogiske dannelsesprosesser som tre sammenhengende prosesser som omfatter personlig dannelse, forholdet mellom individ og fellesskap, og refleksjonen over relasjonene mellom individ og fellesskap:

Det avgjørende ved dannelsesbegrepet er at det uttrykker et perspektiv i individuell og felles eksistens under moderne vilkår, og samtidig gir innhold og refleksjon over disse vilkårene (ibid, s. 224).

Dannelse må videre kunne ses på som en dynamisk prosess hvor gamle tanker – og handlingsmønstra drøftes, evalueres, hvor noen avsløres som ikke hjelpsomme – og evt. bør avlæres – for å gi plass til nye tanke – og handlingsmønstra som kan karakteriseres som ”hjelpsomme”. Denne dannelsen ”bakes inn” i en kontinuerlig livslang prosess, eller en permanent utdanning (Biesta 2011, s. 28). Den brasilianske dialogpedagogen Paulo Freire sa i sin tid at dannelsens beste vilkår oppstår der vi har alt byggemateriale vi trenger for å kunne skape et livsrom hvor vi kan forme oss selv, ikke med taushet, men med ord, med arbeid, med handling og refleksjon,” (Freire 1972, s. 63).

Dialogen, samtalekunsten, kommunikasjonen er dannelsens mest fremtredende prosessuelle redskap. Her skapes sosiale møter, her deles historier og fortellinger om erfaringer, her skapes diskurser og her skapes kunnskap. Her møter vi gjerne nye og gamle erkjennelser – og gjennom erkjennelser kan man finne nye retninger som stimulerer til nye valg. Dannelsesprosessen er ifølge Aristoteles styrt av vår egen drivkraft og tenkning, da menneskets disposisjoner blir aktualisert i handling. Han fokuserer videre på det interpersonelle perspektivet, det å rådføre seg både med seg selv og andre, samhandlingen som skjer i de menneskelige møtene, imitasjonens verdi, samhandlingen mellom samfunn og den enkelte, mellom det generelle og det partikulære, mellom for lite og for mye og prosessen med å finne middelveien. Aristoteles var den første som la vekt på at dannelse og etikk måtte læres og erfares i samsvar med, og i overensstemmelse med handling, samhandling og vår praktiske kunnskap (Doseth 2011, s. 36).

4.2.1. Immanuel Kant og selvdannelse

Immanuel Kant (1724 – 1804) tar ikke i bruk begrepet dannelse, men fremhever at menneske blir menneske gjennom oppdragelse. I de fire oppdragelses – og undervisningsformene som må ligge til grunn for å trene inn menneskelig moral, inkluderer han en forming utenfra (dannelse – ikke bare innenfra, men også utenfra), gjennom disiplinering (lære disiplin),

kultivering (dannelse, belæring og undervisning), sivilisering (gi mennesker klokskap og relasjonell kompetanse) og til sist moralisering (den egentlige undervisningsform som gir retning mot menneskelig autonomi), som de andre tre dannelses – og undervisningsformene må underlegge seg. (Rahbek Schou 2007, s. 137). Kant omtaler subjektets frie handling som en kultur av evner eller naturanlegg. Blant pliktene vi har overfor oss selv nevner Kant, plikten til å ikke la sitt talent forfalle (Gadamer 2010, s. 36). Det viktigste bidrag fra Kant til det moderne dannelsesperspektiv og som derfor har en betydelig relevans til denne studien, er de tre maksimene til styrking av dømmekraften, som Kant betegner som de subjektive reglene man handler etter. Når jeg velger å ta disse med i de teoretiske rammene for denne studien er det fordi de er så sentralt til stede i arbeidet med forståelsen av “entreprenøriell dannelse”. Det virker som om Kants maksimer er godt innarbeidede holdninger og tankemønstra blant de informantene jeg har med i studien.

De tre maksimene er (Kant 1995 s. 172 - 173, Myrstad 2013):

- Å tenke selv (den fordomsfrie tenkemåtens maksime).
- Vidsyn er også å tenke meg inn i andres perspektiv (den utvidede tenkemåtens maksime)
- Man må alltid tenke konsistent (fornuften – den konsekvente, faste, varige, ensartede, sammenhengende tenkemåtens maksime).

Dannelse lar seg spore i krysningen mellom filosofi og pedagogikk. En slik dannelsesstradisjonen har selvdannelsen som sitt fremste ideal (Løvlie 2009, s. 28). Selvdannelsen knyttes til dagligdagen, som består av det liv vi lever dag for dag og hvor mye gjentas og ligner hverandre. Dagligdagen består også av møter med det fremmede, det som er fjernt og annerledes som igjen får oss til å reflektere og undersøke det dagligdagse. Jeg setter i disse sammenhengene meg selv og min egen tolkning på spill. Dette gjør jeg gjennom dialog og kommunikasjon i møte med andre tolkninger og forståelsesformer. Å inkludere nye og annerledes perspektiver innebærer at jeg blir meg selv, mer fullt og helt. Forståelsen av verden og min egen selvforståelse er to sider av samme sak. Når jeg snakker om den dannende kunnskap, tolkning og forståelse, vil det ikke være noe skarpt skille mellom min identitet, oppfattelse av meg selv og min oppfatning av verden. Min identitet er i seg selv avhengig av den kultur jeg er vokst opp i og de tradisjonene jeg er en del av (Gustavsson 2009, s. 293). Gjennom min dannelsesprosess blir jeg den jeg er (Lindseth 2011, s. 183) – eller den jeg kan bli til. For meg er dannelse i dag en utviklingsprosess som bidrar til at jeg kommer til uttrykk

som menneske, med en habitus, mine kroppslig lagrede disposisjoner, som gjør meg i stand til å orientere meg i mine omgivelser, å komme i posisjon som sosial agent i et sosialt, økonomisk og kulturelt fellesskap og som utøver av demokratiske valg og handlinger (Gytz Olesen 2004, s. 151 – 152, jfr. casen Knut i artikkel 2). Dannelse er med andre ord en fundamental grunntone i mitt liv og tanke. Det er på basis av dette foreldre, lærere, fritidsarbeidere og andre gode mennesker som omgir våre barn skal bygge sitt kunnskapsbyggende arbeid på. Det er ut av dette at den enkelte unge kan skape sitt kunnskapsgrunnlag bygd på de iboende ressursene, talentene, potensialene, kapasitetene og mestringsforventningene. Dette berøres i stor grad i de tre første artiklene – og i særdeleshet i artikkels tre. Dette er den type kunnskap som mine informanter i stor grad har fått med seg og forankret sine entreprenørielle tenke og handlingsmønstra i.

4.2.2. Utdannelse som selvdannelse

Dannelse lar seg spore i krysningen mellom filosofi, pedagogikk og psykologi og kan ut fra mitt perspektiv deles i faser. Disse fasene går igjen i informantenes livsverden og beskrives på ulike måter i de tre første artiklene. Den første fasen er selvdannelsen, hvor barnet tydeliggjør seg selv som subjekt og skaper seg selv i samarbeid med sine foreldre eller voksne foresatte som ivaretar forbilde – og oppdragerrollen (Løvlie 2009, s. 26). En av informantene, forfatteren forteller om dette i artikkel 3. Denne fasen glir over i neste dannelsesfase hvor de også skal tilpasse seg i nye relasjonsmiljøer. Disse fins på utsiden av den nære familien og blir en sentral arena hvor også oppdragelsen kan sies å gå inn i en ny fase hvor barnet eller ungdommen først og fremst blir utfordret på å trene relasjonsevnene sine (jfr. skuespilleren i artikkel 1). Løvlie uttrykker det på følgende måte:

Dannelse viser seg som integrert kunnskap, en kunnskap vi uttrykker i livet, ikke bare i våre meninger om dette og hint. Dannelsesprosessen må dermed bygge på en refleksjon innenfra og ut, en synliggjøring og tydeliggjøring av vårt levde verdensforhold, vår livserfaring, slik at vi merker at verdensforholdet står på spill. Da blir forståelsen og erkjennelsen noe mer enn en intellektuell lek eller en rent teoretisk praksis; den blir en erfaring som har betydning i livssammenheng. Bare slik blir dannelse, det vil si personlig utvikling, mulig (ibid.)

Etter hvert som barn vokser til, blir ungdom og får et mer finmasket bevissthetsnivå til både seg selv og til menneskene og strukturene i samfunnet rundt, blir utfordringene mer knyttet til å skulle forholde seg til sitt livsforhold (Lindseth 2009, s. 23). Dannelse får derigjennom sin plass som pedagogisk refleksjon og ettertanke (Løvlie 2009, s. 28). Slik kan vi se på utdannelse

som en prosess som inngår som en sentral del av dannelsesprosessen. Den kan sies å være den del av dannelsesprosessen hvor man bevisst legger til rette for en målrettet, intensjonell, utbytte- og resultatpreget prosess som i utgangspunktet er ment å skulle være en drivkraft når barn, unge og unge voksne skal lære sammen i et læringsfelleskap. Innenfor all utdanning er dannelsen en utfordring. Eleven og studenten skal ikke bare bli i stand til å reprodusere kunnskaper, men også tilegne seg et personlig, reflektert og kritisk forhold til disse kunnskapene. Slik personlig tilegnelse er ifølge Lindseth dannelses (2009, s. 21). Selve tilegnelsen er en forming av eleven eller studenten, der hun eller han finner sin plass i forhold til kunnskapen. I en utdannelsessammenheng vil eleven eller studenten bli i stand til å begrunne kunnskapens gyldighet eller ugyldighet i situasjoner der det er relevant eller påkrevd å gjøre det, og at vedkommende kan gå inn i dialoger – og saklige diskusjoner der kunnskapen utfordres. Denne prosessen karakteriseres av Lindseth som en allmenndannende prosess (ibid.). Denne prosessen er jo i gang som selvdannelse fra fødselen av, og får flere og flere nyanser etter hvert som vi erfarer langs etter livsveien. Fra tidlig barndom er barn gjennom selvdanningsprosesser. Barnet opplever seg som seg selv og gradvis skaper mer og mer av seg selv. Etter hvert som barnet vokser til, går dannelsesprosessen mer og mer over til å bli en prosess preget av innpassing.

4.2.3 Sammenfatning

John Dewey er vel den moderne tenker som klartest sammenfattet samspeillet mellom filosofi og pedagogikk. Han mente at pedagogikk tok utgangspunkt i filosofi som livskunnskap, som en del av folks forsøk på å gi dagliglivet mening. Han gir det pedagogiske perspektiv – ”the educational point of view” – første prioritet. Dewey ønsket dannelses for alle og så noen prinsipielle forskjeller på universitets – og yrkesutdanning, eller det forfatteren Jens Bjørnebo harselerte rundt, «Det finnes to typer dannelses: En med – og en uten piano.» Med piano tenkte nok radikalisten Bjørnebo på det elitistiske dannede selskap, med andre ord hos den lille delen av befolkningen hvor sosial kode og status var langt viktigere enn likeverdighet og etiske normer. Uten piano – lar seg kanskje godt nok uttrykke med en verselinje fra Nordnorsk Visegrupes uforgjengelige Ellinors vise. “Det e like fint å jobbe som å dainse”. Dewey ivret for folkedannelsen, dannelses på vanlige folks premisser hvor dannelsesperspektivet omfattes av både praktisk og teoretisk forståelse og hvor praktisk tenkning er eksperimentell og rekonstruktiv. Han ønsket å få bort alle dualismer eller tvedelinger også den mellom åndens og håndens arbeid. Han definerte filosofi som pedagogikkens generelle teori og så dermed pedagogikk som praktisk, reflektert tenkning. Praktisk fordi den forholder seg til dagliglivets

utfordringer, reflektert fordi den stiller pedagogisk virksomhet i historisk og politisk perspektiv – og tenkning fordi den ikke søker fasit, men den søker problemet, utfordringen – og dets mulige løsninger. Anders Lindseth beskriver utdannelsesvirksomheten som noe vi kan tilskrive klokhet, humanitet, nestekjærlighet og flere gode egenskaper – noe som utgjør en ramme som den lærendes stemme kan bli hørt innenfor. Dermed, mener han at det blir en betingelse for utdannelsen at den lærende er tilpasset denne rammen. Den stiller krav som noen ganger kan være temmelig brutale, dog som for det meste er humane, men som utgjør en ganske urokkelig utfordring for elevens og studentens tilpasningsevne (Lindseth 2011 s. 188).

5. Metodologi – vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi.

Jeg tydeliggjør min vitenskapsteoretiske forankring i det konstruktivistiske paradigme, nærmere bestemt innenfor det sosialkonstruktivistiske teorimangfold. Innenfor denne rammen diskuteres fenomenet ”entreprenøriell dannelse” sett i lys av ”den praktiske kunnskapens teori” som er forankret i hverdagens konkrete yrkeserfaring og som hviler på blant annet Aristoteles tre kunnskaps og virksomhetsformer, Vygotskys virksomhetsteori og sosiokulturelle teori og Deweys idebaserte konstruktivisme.

På bakgrunn av min forforståelse, ble studien strukturert som en kvalitativ studie. Og innenfor den kvalitative prosessen er analyseenhetene livsverdensintervjuer, autoetnografiske innstikk, enkelt casen Knut og dokumentstudiene. Studien er satt inn i en *case-kontekst*. Min studie kan karakteriseres som en sammensatt (*embedded*) singlecase (Skogen 2006, s. 55 - 57) Casen, som jeg har valgt å kalle ”Den entreprenørielle dannelsesreisen”, gjennomføres som en studie, hvor data fra alle fire analyseenhetene ses på som en helhet innenfor casen. Jeg er ute etter konkret praktisk, kontekstavhengig kunnskap, hvor målet er å finne svar på spørsmål som kan gjøre vår kunnskap om fenomenet entreprenøriell dannelse enda rikere. Dette søker jeg å oppnå ved å lete etter kunnskap som det er mulig å generalisere ut i fra og som slik kan inngå som elementer i fremtidig teoriutvikling. Jeg tatt i bruk paradigmatisk casetilnærming som forskningsstrategi. Den belyser mer generelle egenskaper ved de forhold som er gjenstand for undersøkelsen. Den paradigmatisk casen, som har som formål å utvikle et mønstereksempel, eller en prototype for det kunnskapsområdet casen berører (Flyvbjerg 2006, s. 151); i dette tilfellet kunnskapsområdet *entreprenøriell dannelse*. Da jeg har valgt å fokusere særlig på de etiske og eksistensielle aspektene av dannelse, utdanning, oppdragelse, enkulturasjon og læring – og for så vidt også undervisning og veiledning, var det naturlig for meg å la den ”fronesiske” kunnskapen være omdreiningspunktet – og ikke epistemologiske og funksjonelle dimensjonen i de forannevnte perspektivene (jfr. Hansen 2008, s. 244). Mitt utgangspunkt for dette er at jeg, som Flyvbjerg (2006, s. 69) vurderer *fronesis* som primær dyden, som både episteme og techne må gå opp i for å kunne utgjøre en helhet – eller det jeg velger å kalle *dannelsens og læringens autentiske uttrykk*. Jeg har støttet meg til Aristoteles i hans studier av menneske og samfunn og ønsket å bidra til å videreutvikle samfunnets verdirasjonalitet i balanse med utvikling av vitenskapelig og teknisk rasjonalitet. Jeg har som Flyvbjerg (ibid.) og Hansen (2008, s 38) ikke vært i tvil om at det er verdirasjonaliteten, eller den *fronesiske rasjonaliteten* som er viktigst og må være bestemmende for de andre.

Mitt forskningsfokus er forankret i forskningsfeltet *praktisk kunnskap* med spesiell vekt på fenomenet *entreprenøriell dannelse*. Ved å åpne begrepene *entreprenørskap* og *dannelse* samt begreper som har nær tilknytning til disse, har jeg ønsket å studere nærmere om og hvordan disse begrepene kan ses i sammenheng, og om det fins grunnlag for å bruke begrepet *entreprenøriell dannelse* som et kontekstuellet begrep innenfor opplæring og utdanning, for å kunne bringe nye impulser inn i pedagogiske læringsprosesser.

De generelle betraktningene er ment å skulle være et grunnlag for å belyse min egen dannelsesreise som *entreprenør*, med støtte av andre selvskapte *entreprenørers* erfaringer, om handlinger og betydningsfulle livserfaringer som kan bidra til å *fremme forståelsen* av det brede *entreprenørskaps*perspektivet.

5.1. Forskningsdesign

Begrepet *entreprenørskap* er et nokså fremmed fenomen sett i sammenheng med *dannelse*, *utdannelse*, *oppdragelse* og *læringsvirksomhet*. I denne sammenheng var det av en viss betydning å utvikle et forskningsdesign som kunne bidra til å utdype det jeg visste lite om fra før: *entreprenøriell dannelse*. Begrepet *entreprenøriell*, som er utledet av begrepet *entreprenørskap*, eller *foretaksomhet*, kan blant annet være et bilde på en aksjonsrettet dynamisk person som ser muligheter for å utrette noe nytt og samtidig være villig til å gjøre noe med det. Begrepene *dannelse*, *utdannelse*, *oppdragelse*, og *læring* betegner mer en livslang læringsprosess hvor menneskene skal arbeide for å *bli til den de kan bli*. Komplekse tema begge to både hver for seg og samlet.

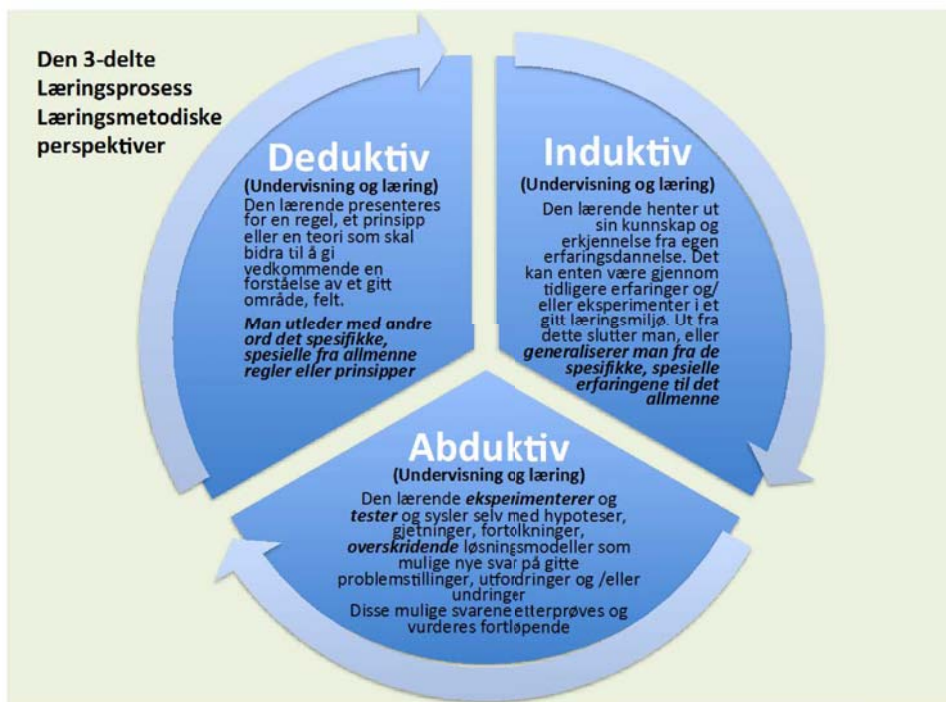
Siden temaet “*entreprenøriell dannelse*” er et lite utforsket felt innenfor utdanningsforskning, valgte jeg å ta i bruk en eksplorativ design, hvor utgangspunktet var mine egne erfaringer og at autoetnografisk tilnærming ble knyttet til bruk av mine personlige erfaringer og opplevelser fra min egen barndom og ungdom, min karriere som sosialpedagogisk rådgiver – og til sist fra mitt liv som amatørmusiker. Disse erfaringene ønsket jeg å relatere til andre selvstendige aktørers erfaringer, mennesker som gjennom oppvekst, engasjement og lidenskap selv har skapt seg et arbeid gjennom sin egen virksomhet, Hva slags erfaringer har de hatt gjennom sin oppvekst, skolegang, fritid – i sine liv – i den livsverden de har utviklet seg i? Autoetnografi kombinert med intervju (livsverdensintervju) av denne gruppen utvalgte mennesker forutsettes da å skulle gi meg ny informasjon, eller i alle fall impulser som kunne bidra til forståelse av hvordan *entreprenørielle* holdninger og egenskaper dannes.

Studien handler om å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm 2010, s. 9). Jeg ønsker å bevare en åpenhet for det mine informanter gjør og sier og jeg vil derfor løfte frem deres perspektiver. I denne studien har jeg primært hatt fokus på innholdet i mine informanters livsverden og deres fortellinger om dette. Jeg har også hatt fokus på kunnskapen jeg kunne hente ut av refleksive dialoger om dannelse og læring, samtidig som jeg også har valgt å bake inn noen av mine egne erfaringer knyttet til studiens hovedfenomen; entreprenøriell dannelse. Grovt sett kan man si at kvalitative metoder er blitt forbundet med forskning som omfatter nær og omforent relasjonell kontakt mellom forsker og informant som i denne studien kommer til uttrykk igjennom ulike typer intervjuer og dialoger. Kvalitative metoder springer ut av hermeneutisk filosofi (fortolkninger), fenomenologi (erfaring) og eksistensialisme (knyttes til enkeltindividers eksistens). Kvalitative tilnærminger har gitt meg rom for fordypning i dette spesifikke sosiale fenomenet og de ulike strukturene som preger nettopp dette. Metoden gir grunnlag for å oppnå en forståelse av fenomenet denne studien omhandler.

Det falt seg slik at den faglige spenningen i forskningen ikke lå i det å trykke studien inn i en forhåndsbestemt vitenskapsteoretisk ramme. Jeg finner at den *paradigmatiske case* – tilnærmingen har den grad av fleksibilitet og åpenhet som passer innenfor en eksplorativ design. De situasjonsbestemte betingelsene forskningsarbeidet ble innrammet av, gjorde at min tilnærming til forskningsprosessen gikk fra å bli kjent med feltet ut fra en allmenn forståelse av de regler og prinsipper som var rådende (deduktivt perspektiv), til å trekke noen konklusjoner basert på noen eksempler og observasjoner (induktivt perspektiv), for etter hvert å se muligheter for ny forståelse og følge opp dette med et åpent, flytende og overskridende perspektiv (abduktivt perspektiv) - (Holmgaard Laursen 2004, Enerstvedt , s. 71 - 75). Det måtte bli slik dersom jeg skulle ta i bruk min egen referanseramme fullt ut. Siden det ikke fins studier som er direkte knyttet til fenomenet *entreprenøriell dannelse*, men desto flere fragmenter av områder som samlet sett vil kunne høre inn under mitt interessefelt, ble det av avgjørende betydning å søke å bygge bro mellom de ulike kunnskapsområdene som jeg vurderte som viktige å få med i en evt. ny teorisyntese.

5.1.1 Forskningsmetodisk tilnærming.

Fortellingene i denne studien tolkes av meg ut fra en generell kunnskap som i hovedsak er lært gjennom både *deduktiv* og *induktiv* læring. C.S Peirce (1839 - 1914) mente imidlertid at kunnskap av kvalitativ karakter ikke bare er en videre bearbeiding av kunnskap vi allerede har gjennom deduktiv og induktiv læringsstilnærming (fig. 5).



Figur 5. Den tredelte læringsprosess (Peirce 1903/1997 – Holmgaard Laursen 2004)

Den nye kunnskapen kan ikke alltid utledes av det vi visste fra før. Peirce mente det er noe i denne læringsprosessen som mangler eller blir oversett. Det er den del av læringsprosessen som bidrar til at det vokser frem nye ideer - og nye tilnæringsmåter; de kreative og innovative utfallene. I følge Peirce er det ikke gjennom deduksjon eller induksjon at de nye kreative ideene og løsningsmodellene oppstår. Det skjer gjennom *abduksjon* som Peirce betegner som det tredje ledd i vitenskapelig tenkning. Abduktiv læring er ifølge Peirce basert på at den lærende eksperimenterer, tester og selv skaper hypoteser, gjetninger og fortolkningsmodeller, overskridende løsningsmodeller som mulige nye svar på gitte problemstillinger, utfordringer og/eller undringer. Disse mulige svarene etterprøves og vurderes fortløpende (Holmgaard

Laursen 2004). Forståelsen av denne abduktive læringstilnærmingen fant jeg til overmål i informantgruppen min og gjennom deres fortellinger også etter hvert hos meg selv.

5.2. Entreprenørens – selvskaperens dannelsesvei.

Jeg valgte å intervju mennesker som på ulike måter hadde lyktes med å skape et spennende liv basert på sin selvskapte, interessebasert virksomhet. Jeg ønsket å synliggjøre den praktiske kunnskapen de hadde bygd opp, og gjennom å intervju dem, ville jeg søke få verifisert at troen på at dyden fronesis som verdirasjonalitet, må være bestemmende for de to andre dydene (episteme og techne), og samtidig innse at de tre dydene sammen er en forutsetning for praktisk kunnskap.

5.2.1 Forskningsintervjuets profil.

Jeg valgte en semistrukturert intervjuform i den hensikt å forstå informantenes fortellinger og holde samtalen innenfor konteksten vi hadde avtalt på forhånd¹⁶. Jeg var relativt trygg på at de jeg skulle intervju hadde sin egen presentasjonslogikk, et innarbeidet mønster som personer har for å representere seg selv (Thagaard 2009, s. 88). Jeg måtte være ute etter det informanten hadde i sitt minne. Ved at jeg som intervjuer og moderator kunne klare å skape en god og tillitsfull atmosfære med fortrolighet til informanten, ville han/hun forhåpentligvis frigjøre sin energi og øse av sitt personlige repertoar av fortellinger som igjen kunne gi den autentisitet til datamaterialet jeg ønsket å tilstrebe. Jeg måtte spørre om hva de har gjort - og hvilke prosesser de har gjennomlevd? Hva oppmuntret dem, motiverte dem til å følge sine interessers drivkraft så langt som de gjorde - fra de var barn eller ungdom og langt opp i voksen alder? Hva hadde de lært i løpet av prosessen? Hvordan lærte de? Tilegnet de seg noen helt spesielle læringsbetingelser eller skapte de selv sitt læringsregime? Videre ville jeg gjerne vite når de i sin oppvekst opplevde sitt ”personlige paradigmeskifte”; når de opplevde at de behersket de egenskapene som deres talent var bygget på, og hva som gjorde at det var nettopp disse egenskapene de ble gode på? Jeg var også nysgjerrig på hvordan de ble stimulert til å utvikle disse egenskapene videre, om de satte seg mål og hvor mye de måtte arbeide/trene for å nå de målene de satte seg? Jeg ba informantene om å reflektere over hvilke personer som hadde

¹⁶ Det ble sendt likelydende brev til samtlige 16 informanter, i forkant av intervjuene, hvor jeg redegjorde for mitt forskningsarbeid og inviterte dem til å være med på et livsverdensintervju.

betydd mest for dem gjennom prosessene? Jeg ønsket med andre ord å få frem en vinklet fremstilling av et levd livs handlings- og hendelsesforløp, tenkte årsakssammenhenger, samt karriereløp og milepæler. Jeg var også spent på om ”livsverdensintervjuene” ville gi meg informasjon tilstrekkelig til å kunne finne ut om det var likhetstrekk i væremønstre, tankemønstre, handlingsmønstre og læringsmønstre – og om det i handlings – og samhandlingsmønstrene deres, kunne finnes insitamenter til ny tilnærming til læring.

5.2.2 Livsverdensintervju som datainnsamlingsstrategi

Livsverdensintervjuets form har sitt utspring i eksistensiell fenomenologi og handler om å studere informantens livsverden og være medaktør i den sosiale interaksjonens dialogspill. Kvale (1997 s. 19) hevder at samtalen er en grunnleggende menneskelig interaksjonsform og i forlengelsen av samtalen har forskningsintervjuet karakter av en profesjonell samtale basert på dagliglivets erfaringer (ibid.). Kvale definerer halvstrukturerte livsverdensintervju som

Et interview der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, med henblikk på at fortolke betydningen af de beskrevne fenomener (Kvale 1997 s. 19)

Numan (2006, s. 149) opererer med tre grunnleggende varianter av livshistorieforskning, yrkeshistorie, tematisk livshistorie og total livshistorie. Livsverdensintervjuene i denne settingen ligger svært nært opp til kategorien yrkeshistoriefortellinger (occupational life story). Her er hovedintensjonen å forstå personenes yrkesliv og arbeid. Spesielt viktig her vil være balansen mellom yrkeslivet, arbeidet og andre områder i personens liv.

I de halvstrukturerte livsverdensintervjuene jeg skulle gjennomføre sammen med mine informanter, åpnet jeg opp for den type fortolkninger Kvale beskriver. Jeg så for meg at et slikt intervju kunne gjennomføres for eksplisitt å kunne forstå meningen og betydningen i det den intervjuede selv knyttet til fenomenet ”livsverden”. Målet skulle være å komme tettere innpå og hente ut beskrivelser om den intervjuedes livsverden eller ”lived experience” (jfr Lindseth og Norberg 2004). Dette er også i tråd med Kvale og Brinkmanns bemerkning om hensikten med denne typen dybde/breddeintervju:

Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale og Brinkmann 2009, s. 1).

Derfor er det en naturlig intervjuform å bruke når man skal analysere hvordan mennesker gjennom delvis autodidakt, selvregulerende virksomhet skaper sine egne yrkeskarrierer.

Formålet for bearbeidelsen og gjennomføringen av livsverdensfortellingene var videre å bidra til ny innsikt i menneskelige dannelsesprosesser.

5.2.3 Valg av informanter

Flyvbjerg (2006) diskuterer ulike former for utvelgelse av informanter og skiller blant annet mellom tilfeldig utvelgelse og informasjonssentrert utvelgelse. Jeg trengte informanter som tilfredsstilte en *informasjonssentrert utvalgsstrategi*. Deltakerne i studien ble strategisk valgt. Dette fordi jeg ønsket å sikre optimal kvalitet. Det gjorde at studiens utvalg av informanter ikke kunne bli utfyllende på den måten at de representerer alle typer profesjoner i samfunnet. De som skulle være med i denne studien måtte kunne bidra med betydningsfulle data og selvfølgelig tilfredsstillende hovedkriteriet – som var at de var inne i, eller hadde bak seg sine interessebaserte selvskapte karriereløp. Det ble også viktig å finne mennesker som hadde sin tilhørighet i den nordlandske kulturen, for å kunne ha en fornuftig geografisk avgrensning. Det måtte helst være så tilnærmet lik kjønnsfordeling som mulig, ikke for mange menn – og for få kvinner – en fordeling jeg fryktet (det skulle det vise seg å bli en berettiget frykt). De måtte være ulike i alder, men felles for de alle var at de måtte ha startet med, eller hadde drømmer om det som til syvende og sist ble deres primære virksomhet, når de var barn eller unge, m.a.o i aldersspennet mellom 7 – 18 år. Etter hvert som listen over potensielle aktører ble ferdigstilt hadde jeg funnet informanter som hadde markert seg som ”kunstnere” av ulike slag. Fagfolk med høy kompetanse innenfor sitt fagfelt, gründere/entreprenører og kreative personer som hadde vært virksomme på både nasjonalt og internasjonalt nivå. Jeg bruker i beskrivelsen av gruppen som deltok, for å skjule intervjudeltakernes identitet, bare profesjonstittel, segment, kjønn, når de startet sin begynnende profesjonskarriere, aksjonsnivå og intervjusted. Gjennomsnittsalderen på informantene var 43 år det året jeg intervjuet dem, hvorav 69 % er født etter 1970, mens de resterende 31 % er født før. Alle er født, oppvokst eller har oppholdt seg/vært knyttet til Nordland fylke over tid.

Det endte opp med følgende intervjuaktører:

Tabell I

Profesjon	Segment	Kjønn	Tid/ tidsperiode	Nivå	Intervjusted
1. Forfatter	Barnebøker	Mann	Fra barnealder etter 1970	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
2. Skuespiller	Teater	Mann	Fra ungdoms – alder etter 1980	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
3. Rockeartist	Musikk	Kvinne	Fra barnealder etter 1980	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
4. Visesanger, poet og entertainer	Musikk/ Entertainment	Mann	Fra barnealder etter 1950	Høyt nasjonalt nivå	Restaurant
5. Journalist, Produsent & regissør	Film & musikk	Mann	Fra barnealder etter 1970	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
6. Båtbygger	Håndverk	Mann	Fra ung voksen alder etter 1970	Høyt nasjonalt nivå	Hjemme hos intervjuer
7. Fotballspiller	Idrett	Mann	Fra barnealder etter 1970	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
8. Kunnskaps Produsent/naturvitenskap	Primærarena utdanning	Mann	Fra barnealder etter 1970	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
9. Gjestegårdsbestyrer – og eier	Primærarena Kystturisme	Kvinne	Fra ung voksen alder – etter 1980	Nasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
10. Billedkunstner & skulptør	Kunst	Kvinne	Fra ung voksen alder etter 1990	Nasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
11 – 14. Popgruppe	Musikk	Menn (4)	Fra barnealder Etter 1990	Høyt nasjonalt nivå	Informantenes arbeidssted
15. Produsent & regissør	Teater	Mann	Fra ungdoms-alder etter 1970	Internasjonalt nivå	Informantens arbeidssted
16. Urmaker	Håndverk	Mann	Fra ungdoms-alder etter 1950	Nasjonalt nivå	Informantens arbeidssted

Mine informanter var med andre ord kvinner og menn - med bakgrunn i samfunnsutvikling, håndverk, musikk, teater, film litteratur, bildende kunst, idrett og innovasjon - og næringsutvikling, – som alle hadde startet sine profesjonsbaserte aktiviteter når de var barn, unge eller unge voksne. Samtlige av informantene hadde fått informasjon om prosjektet på forhånd. Det var på bakgrunn av dette de takket ja til å delta i prosjektet som informant (jfr. fotnote 13, s. 69). Intervjuene ble forberedt som semi-strukturerte livsverdensintervju. Disse var intervjuer som tok for seg mine informanters liv fra fødsel til nåtid. Det var et sentralt poeng med dette intervjuet å få innblikk i livsprosessen over tid, for å kunne få innsikt i de utviklingsprosessene informantene mine gjennomgikk i forhold til personlig dannelse og den interessebaserte aktiviteten de hadde valgt å starte med i ung alder. Jeg var ute etter beskrivelser av interessebaserte læringsopplevelser, læringsprang, valg av retning, erfaringsbaserte opplevelser, kreative, nyskapende opplevelser, forskningsopplevelser, prøving - og feilingsopplevelser og ikke minst det å ha erfaring med å lykkes – og å mislykkes; mao. kjennskap til diskrepansopplevelser.

Intervjuer av denne karakter krever gode dialogkunnskaper, innsikt i intervjuteknikk og ikke minst kunnskap og innsikt i det fenomenet som skal undersøkes (Jacobsen 2015 s. 155, Kvale & Brinkmann 2009, Malterud 2003/2008, s. 69). I løpet av intervjuene fortalte informantene om sine liv; sin barndom, oppvekst og ungdomstid, ung voksentilværelse, egen profesjonsutvikling frem til nåtid, sine oppturer, sine nedturer, om tilfeldigheter – og sine bevisste valg, om sine hjelpere – og sine motspillere. Med andre ord verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, dette for å kunne oppnå en delvis dialog som fanget opp både informantenes egne perspektiver og intervjuers løpende spørsmålgenerering. Jeg laget riktignok en enkel intervjuguide som besto av noen sentrale spørsmål som det var viktig for meg at alle informantene, ut fra sitt ståsted fikk reflektere over (Kvale & Brinkmann 2009, s. 47). Intervjuguiden følger som vedlegg (vedlegg nr. 5)

I første og tredje artikkel, har jeg brukt en rekke sitater fra livsverdensintervjuene. Samtlige informanter, ga etter intervjuet uttrykk for at det hadde vært spennende for dem å få lov til å fokusere på, reflektere gjennom og samtale om sin egen karriere.

Intervjuene ble avvirket i løpet av en periode på 6 mnd. Intervjuene ble for det meste gjennomført på informantenes respektive arbeidssteder. De ble tatt opp på lydbånd og transkribert kort tid etter gjennomføringen og gjennomsnittslengden på dem var 85 minutter. Totalt utgjør intervjuene 495 sider transkribert materiale, direkte sitert med kommentarer.

I tre tilfeller ba jeg om å få et tilleggsintervju, som for to av dem sin del ble gjennomført etter samme norm som de første intervjuene, men bare mye kortere. Det tredje tilleggsintervjuet valgte jeg å gjøre via telefon. Det var nye spørsmål som var vesentlige for helheten i intervjuet som var bakgrunn for tilleggsintervjuene. Disse kom som regel frem gjennom transkribering og ble ført inn i loggbok. Jeg førte loggbok gjennom hele undersøkelsesperioden. Denne inneholdt først og fremst dag/ukeplanene, men også spørsmål og problemstillinger som kom frem i løpet av prosessen. Loggbøkene ble et vesentlig verktøy i forhold til å holde den strategiske retningen og ikke minst for å fange opp de refleksjonene jeg gjorde underveis.

5.2.4. Abduksjons – og analyseprosessen

Jeg har studert fenomenet dannelse og fenomenet entreprenørskap, opphøyd i et nytt fenomen - ”entreprenøriell dannelse”. Det er av allmenn interesse å spørre mennesker om ”levd erfaring.” Metodens fokus er å få frem fortellinger (narrativer) om menneskers livserfaringer eller levd erfaring og videre kunnskap. I denne sammenheng er språket en viktig faktor som til en hver tid gjør greie for de kvalitative dimensjonene i våre liv. Språket gir oss innpass i våre

sosiale konvensjoner og gir oss tilgang til å få vite mer om levd erfaring, forventninger, holdninger og handlinger i vår livsverden og igjennom levd praksis. Språket gir oss meningen, nyansene i hendelser og innblikk i hvorfor mennesker handler som de gjør. Denne forskningsmessige tilnærmingen finner jeg referanser til i Lindseth og Nordbergs fenomenologiskhermeneutiske metode knyttet til forskning på levd erfaring (lived experiences 2004).

Fenomenologien er vitenskapen som studerer den intensjonelle bevisstheten, for å finne ut hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten - og hvordan bevisstheten forholder seg til det. Et kjernebegrep i fenomenologien er ”intensjonalitet” - det at bevisstheten alltid er bevisst om noe, og at den alltid søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard 2009 s. 38-39). Hermeneutikken er en erkjennelsestradisjon som har sine røtter i tekstanalyse. Den fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Den bygger på en forståelse av at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Den fenomenologisk hermeneutiske metoden søker å binde sammen disse to retningene - for å skape en kvalitativ metodisk retning som gjør forskningen mer valid og troverdig i forhold til den praktiske kunnskapens verden.

Min forforståelse har jo preget meg selv og mine erfaringer, både de som er gjengitt som autoetnografiske eksempler foran, og resten av det uttrykket min livsverden har blitt for meg. Utfordringen var, i analysesammenheng, å la forforståelsen være åpen for det nye i jakten på nye innsikter. Det opplevdes både smertefullt og godt når du må kaste gamle fordommer.

Når jeg forlot informantene mine var teksten blitt autonom. Jeg ble da utfordret til å fange teksten foran teksten – for å skape noe som er allment interessant for andre enn meg selv og mine informanter (Gadamer 2003, s. 31-32). Jeg måtte også skille mellom informantens mening og selve ”ytringens mening”. Den Fenomenologiske Hermeneutiske metode er en forstående og forklarende vitenskapelig metode. Gjennom tolkningsprosessen reviderte og videreutviklet forforståelsen seg hele tiden – og når jeg leste tekstene for andre - og tredje gang var forforståelsen betydelig mer i pakt med teksten enn tidligere (Lindseth og Nordberg 2004).

Etter at alt empiriarbeid var gjennomført gikk jeg grundig igjennom materialet og bet meg tidlig merke i at fortellingene til mine informanter hadde flere likhetstrekk. Dette kom enda sterkere frem gjennom strukturanalysen. Det første steget etter transkriberingen som i seg selv ble en ganske intens refleksiv prosess, hentet jeg ut ulike meningsenheter fra teksten som

faktisk kan betegnes som små fortellinger i fortellingen. Når fotballspilleren ble spurt hvordan han lagrer gode opplevelser sier han:

Helt automatisk, slik at du søker til det senere også – og de tingene du trener på, som du kanskje ikke lykkes med umiddelbart, blir lettere å trene på fordi du har lyktes med noe annet, Jeg opplevde jo at det var ting jeg trente på som jeg ikke fikk til, men jeg ga meg jo ikke.... Jeg fortsatte jo til jeg fikk det til – og det kan du si har preget meg, jeg er ganske målbevisst på slike ting.

Videre, når skuespilleren kunne fortelle om lignende opplevelser i overgangen fra å være skuespiller i et teaterkompani, til å etablere sitt eget teater hvor han uten videre gikk inn i rollen som multikunstner med rollene som både som skuespiller, regissør, musiker, dramaforfatter og produsent.

Disse egenskapene og evnene bare vokste frem etter hvert. Lysten til å oppleve friheten – og viljen til å skape nytt, leve av kunsten, drives av kunsten, forske på kunsten, beherske kunsten – og være uavhengig alle bortsett fra publikum – å få bygge erfaring, lære nye ting og la seg inspirere av en verden full av inspirasjon.

Bak disse meningsenhetene kunne jeg gjennom en strukturanalyse finne flere tema. Både fotballspilleren og skuespilleren avslører jo, bare gjennom de ovennevnte meningsenhetene hva som lå i dem av selvreferensiell interesse – og motivasjonsbasert energi og drivkraft. Dette kunne lede til undertema – ”Å tenke nytt i læring” – og ende opp med nytt tema – ”å skape mestringsforventning”, eller ”å styrke læringsmotivasjon.” Men her kan det jo også være andre undertema som for eksempel ”Å være aktør eller produsent i eget liv” (autopoiesis) som kunne ende opp med tema ”Å se mulighetene – og gjøre noe med dem” (entreprenørielt ”mindset”/tenkesett). Et tredje undertema kunne være ”Å ha sin egen strategiske utviklingsplan” (IUP) som kunne ende opp med nytt tema ”Å bygge opp nødvendig svarevne”. I og med at resultatene av fenomenologisk hermeneutiske undersøkelser er om å forstå levde erfaringer, kan de bare brukes til å påvirke forståelsen av levde erfaringer, slik de forstås av meg. Når min utsikt over et fenomen endres, vil også min innsikt, forståelse og atferd kunne endres. Dette beskrives innenfor denne metoden som en erkjennelsesprosess.

5.3. Vitenskapsteoretisk ramme

Min vitenskapsteoretiske tilnærming bygger her på Kuhns paradigmatheori (gresk: paradeigma – betyr eksemplar, mønstergyldig eksempel) Kuhn skaper gjennom sin teori scenarier for dynamisk dialektisk tenkning, der jeg tenker at det normale i et samfunn i hurtig endringstakt, vil være at tradisjoner utfordres kontinuerlig av nye grunnleggende oppdagelser som kan bidra til at forskere tar sin grunnoppfatning opp til vurdering og gjennom å tilegne seg nye impulser, vil kunne bidra til nyanseringer og nye tilnærminger til det temaområde det forskes på (Kuhn 1996, s. 33 – 34, 58). En av disse paradigmatene er konstruktivismen. Det er innenfor denne vitenskapsteoretiske rammen denne studien ble gjennomført. Det er en beskrivende og tolkende casestudie. Jeg legger vekt på beskrivelsene, fordi dette er et felt hvor det er gjort lite forskningsarbeid tidligere. Den informasjonen som vokser frem gjennom livsverdensintervjuenes prosesser er blitt grundig ivaretatt. Det har for meg vært viktig at informantenes fortellinger og deres perspektiver i disse fortellingene skal løftes frem, slik at stemmene deres blir hørt og bildet av den livsverdensforståelse de tegner blir mest mulig pålitelig og autentisk gjennom grundig transkribering av lydopptak. På bakgrunn av dette gjør jeg mitt analyse - og tolkningsarbeid. Jeg ender da opp med både en beskrivende og en fortolkende del og samlet skaper disse to elementene grunnlag for illustrasjoner av feltet og vil evt. kunne bli et insitament til å utfordre og utvikle eksisterende teori og endog gi mulighet til å bygge ny.

5.3.1 Dialektikk

Dialektikk kommer av det greske ordet ”dialego”, som betyr å føre en samtale; en polemikk. Dialektikken var i oldtiden kunsten i å nå frem til sannheten ved å avdekke motsetningene i motstandernes argumentasjon – og overvinne disse motsetningene. For Hegel, som formulerte grunntrekkene i dialektikken, var ikke dialektisk tenkning en stadfesting og /eller drøfting av en erfaring og å overvinne motsetninger. Han var mer opptatt av å vise til at mennesker er enige om at en viss posisjon er mangelfull, slik at posisjonen dermed peker utover seg selv mot en mindre mangelfull posisjon (Skibrekke & Gilje 2007, s.338). Poenget hos Hegel er at den filosofiske sannheten (opplysningen) bunner i refleksjoner over gitte, men utilstrekkelige transcendentale forutsetninger (Skibrekke & Gilje2007, s.337).

Drivkraften i den reflekterende dannelsesprosessen er en søken etter å oppheve mangler i de grunnoppfatningene som til en hver tid rår. Refleksjonen er en slik drivkraft fordi den oppsporer mangler og skaper en trang til å oppheve det mangelfulle. En dialektisk opphevelse

av en mangelfull posisjon er ikke en negativ avskaffelse av denne posisjonen, men en kritisk bevaring av posisjonen innenfor en annen og høyere posisjon. For Hegel er å tenke negativt å tenke kritisk og progressivt. På denne måten inngår kritisk refleksjon over foranderlige transcendentale forutsetninger i en dialektisk opphevelse som fører fremover i den historiske dannelsesprosessen der mennesker realiserer seg selv (ibid.).

5.3.2 Det empiriske materialet

Denne avhandlingen kan i hovedsak karakteriseres som en sammensatt (embedded) singlecase om entreprenøriell dannelselse. En case- studie forstår jeg som:

an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not really evident (Yin 2007, s. 31).

Studien er en typisk analytisk konstruksjon skapt av meg selv med tydelige kontekstavhengige data som er fundamentale for å kunne forstå det komplekse fenomenet "entreprenøriell dannelselse". Mitt utgangspunkt var å finne sporene til det "tilfelle" (Skogen 2006, s. 53) jeg har valgt å kalle "den entreprenørielle dannelsesreisen". Dette "tilfelle" valgte jeg fordi jeg i årenes løp har sett det som betydningsfullt å kunne se dannelsesbegrepet i en større og rikere sammenheng. Innenfor min forståelseshorisont opplevde jeg at beskrivelsene av menneskelige dannelsesprosesser ble for lineære og dermed mistet noe av mangfoldet. Underveis i prosessen med å søke å utvide min dannelseshorisont, møtte jeg begrepet entreprenørskap som langt på vei var knyttet opp til etablering av virksomhet (bedrift). Etter hvert som jeg fikk en mer inngående forståelse av begrepet, fant jeg at det også inneholdt en dypere og bredere betydning enn det. I min nye og utvidede forståelse av begrepet entreprenørskap lærte jeg at det kan oppfattes som en tenkemåte eller "mindset" (Sjøvoll 2009, s. 19), som en identitetsskapende prosess som følger vårt personlige dannelsesmønster som drivkraft til å søke ny kunnskap, opparbeide mestringstro og skape grunnlag for en selvregulert handlingsorientering i vår egen livsverden. Å kunne gjennomføre en doktorgradsstudie med siktemål å se begrepene dannelselse og entreprenørskap i en større sammenheng ga meg en unik mulighet til å forske i et felt, hvor jeg kunne skape en større grad av innsikt og tverrfaglig forståelse av og for disse to begrepene. Samtidig som jeg ved å ha fokus på fenomenet *entreprenøriell dannelselse*, kunne jeg bringe inn nye perspektiver i diskusjonen om kunnskapparadigmene. På denne "studiereisen" har jeg også vært på leting etter generaliseringsmuligheter for fenomenet entreprenøriell dannelselse og

de viktige kunnskapselementene som fins i det, for så, gjennom det, finne handlingsrom for ny kunnskap i fremtidens læringsprosesser.

I min studie sikter jeg ikke mot representativitet, men etter å finne trekk ved den selvregulerte, selvledede opplæringen som kan omsettes til undervisning i en skole som ønsker å ta opp i seg mer av entreprenørielle arbeidsformer. Dette vil følgelig da ha en relevans for denne studien, i en form for analytisk generalisering som jo handler om at forskningsfunnene og diskusjonene kan ha tenkt overføringsverdi. I følge Kvale & Brinkmann (2010, s. 266) handler analytisk generalisering om at funnene fra studien kan ha relevans i lignende situasjoner. Av den grunn er det viktig å beskrive konteksten grundig, slik at så mange forhold som mulig ved studien blir gjort kjent. Dette har jeg gjort ved å beskrive informantene i utvalget, med deres arbeid (livsprosjekt), deres posisjon innenfor arbeid og den aktuelle samfunnsmessige kontekst.

5.3.3 Casestudier

Case-studier karakteriseres som en forskningstilnærming på designnivå. Den er bundet sammen av en særlig indre logikk. Det er en logikk som kjeder sammen forskningsspørsmål, fenomen, datainnsamling, analyse og generalisering i en forskningsstrategi. Ordet "case" stammer fra det latinske ordet "casus" som betyr tilfelle (Ramian 2012, s. 15, Skogen 2006, s. 53). Case henviser altså til et tilfelle, som ikke er planlagt og kun forekommer en gang. Bent Flyvbjerg kaller casestudiet "det konkrete vitenskap", da casestudier i hans fagfelt er vitenskapelige undersøkelser av konkrete fenomener, med det formål å oppnå detaljert kunnskap om fenomenene. Hubert og Stuart Dreyfus som har formulert modellen for menneskets læreprosess (artikkel 1) fremhever at den adekvate undervisnings – og forskningsmetoden som tilsvarende denne modellen er nettopp casestudien, og da med særlig vekt på den paradigmatisk case (Flyvbjerg 2006, s. 152). Vanligvis tas casestudier i bruk til undersøkelse av samtidfenomener i en virkelig kontekst. De kan knyttes både til enkeltindivid, en gruppe, en hendelse, en organisasjon, en reform, et lokalsamfunn eller et nasjonalt fenomen. Tilfellene som studeres kan være hentet fra ulike samfunnsområder som ungdomskultur, folkehelse, arbeidsfellesskap, lærings - og/eller samhandlingsformer. Mangfoldet og bredden som inngår i betegnelsen casestudier bidrar til at begrepet betraktes mer som en metodologisk strategi, enn som en konkret metode (Trygged 2005, s. 217 – 233). Den beskrives ikke bare som en strategi som passer inn for en viss type problemstillinger, men som en spesiell forskningstradisjon med innebygde forestillinger om hvordan den sosiale verden kan studeres.

Hvorfor valgte så jeg case tilnærmingen?

Denne studien tar for seg et komplekst og multidisiplinært felt jeg har valgt å kalle *entreprenøriell dannelse*. Den har blant annet som mål å studere hvordan mennesker gjennom selvskapte, egenutviklede læringsprosesser blir i stand til å hente ut, fremme og ta i bruk egne entreprenørielle og kreativt (ny)skapende evner og hvordan evt. skolen kan ta opp i seg, og dra nytte av, disse. Videre vil den, basert på analyse, hente ut ulike typer kunnskap av det materialet som fremkommer, vurdere eller evaluere det, med tanke på å kunne omsette det til nytte for et annet felt. Metodene som er valgt for å hente ut så mye informasjon som mulig fra de analyseenhetene som etter hvert vokste frem, var kvalitative livsverdensintervjuer. Studien består også av dokumentstudier, supplert med en enkelt case og noen autoetnografiske innstikk, som var ment å bidra til en tydeliggjøring av forskerens for forståelse og innsikt. Denne studien innbefatter altså livsverdensintervju av seksten mennesker, i dag i alderen mellom 25 og 65 år. Disse enhetene (individene) ble valgt fordi de alle har til felles at de har gjort karriere innenfor et felt (en virksomhet) de ble genuint interessert i som barn, ung eller ung voksen. Jeg ønsket å undersøke informantenes autodidakte læringsprosesser i deres kontekst og søke å finne trekk ved disse som kunne ha overføringsverdi til andre felt. Siden denne studien er forankret i praksisorientert forskning, fant jeg det naturlig å velge casestudien som forskningsstrategi. De fire analyseenhetene ble i denne studien satt sammen til en *kollektiv undersøkelsesenheter* - en sammensatt (embedded) singlecase (Skogen 2006, s. 57). De fire ovennevnte analyseenhetene inngår alle i casestudien.

”Fenomenene er gitt – casene utgjør mulighetene for å studere dem”, sier Neergaard (2001, s. 16). Å generere, analysere og tolke empirisk materiale fra så mange ulike personer, med ulike bakgrunn, vil gi et godt dekkende, nyansert og variert innblikk i, og en forståelse av, de prosesser og mekanismer som skaper autodidakte, selvproduserende, selvledede arbeidsskaperne.

Selv om denne casen også har i sin siste instans teoribygging som mål, må det også understrekes at arbeidet med den er drevet ut fra en dyp interesse for temaet casen omhandler. Det gjør at jeg også har en spesiell oppmerksomhet knyttet til å forstå casen på dens egne premisser (Stake 2000, s. 438-439). Når det velges ut et avgrenset antall del – case (informanter) med en bred variasjon vil det i følge Neergaard kunne hentes frem dels svært detaljerte beskrivelser av hver case som kan brukes til å dokumentere unike trekk ved den enkelte case. Man kan få innsikt i dels viktige felles mønstre som kommer til uttrykk på tvers av casene, som kan få stor betydning fordi de er basert på heterogenitet (ibid. s. 31) Når felles mønstre finnes på tvers av ulike kontekster gir det den pålitelighet og autentisitet det trenger

for å kunne gi tiltro til at man kan omsette de erfaringene som er fremkommet i en annen kontekst. I arbeidet med å komponere informantgruppen var homogenitet og heterogenitet faktorer som ble grundig vurdert, fordi jeg vurderte balansen som en vesensfaktor her, både i forhold til profesjonsområde, kjønn, alder, karriere lengde, karrierenivå (nasjonal/internasjonal)

5.3.3.1 Sammensatt singlecase med paradigmatisk casetilnærming

Da jeg velger å fokusere særlig på de etiske og eksistensielle aspektene ved dannelse, var det naturlig for meg å la den ”fronetiske” kunnskapen være omdreiningspunktet og ikke den epistemologiske og funksjonelle dimensjonen som går igjen i undervisning og opplæring (Hansen 2008, s. 244 - 245). Bent Flyvbjerg opererer i sine strategier for valg av case med to seleksjonstyper - den tilfeldige utvelgelsen - og den informasjonsbaserte utvelgelsen. En av de fire case-typene vi kan knytte til informasjonsorientert utvelgelse kaller han ”Paradigmatiske case”. Primærhensikten ved å ta i bruk den paradigmatiske casen, er å utvikle et eksempel, en prototype eller metafor for det området casen omhandler (Flyvbjerg 2006, s. 137). I flg. Flyvbjerg fins det ikke noen gitt norm for den paradigmatiske casen, fordi den selv definerer normen.

Hva er det som da utgjør en paradigmatisk case - og hvordan kan den identifiseres? Hubert Dreyfus ga i et intervju med Flyvbjerg uttrykk for at *intuisjon* er et viktig parameter for identifisere en paradigmatisk case. Intuisjonen må tas i bruk. Hvis man ikke har evne til å bruke sin intuisjon, kan man risikere at den paradigmatiske casen bare seiler forbi som en parentes i vår livsverden (Flyvbjerg 1991). Intuisjonen er for meg en slags skjønn forening av ideer, tanker og følelser som kan knyttet til Charles Saunders Peirce abduksjonsteori (Peirce 1992, Enerstvedt 2011, s. 71-75). Intuisjonen har for meg ofte kjentes som en første impuls - og igangsetter av abduktiv nytenkning - i grenselandet til den besnærende ”eurekafølelsen” Arkimedes opplevde.

5.3.3.2 En person som eksemplar.

En eksemplarisk tilnærming lar seg ikke hente frem gjennom regler og formalia, men oppstår gjennom praktiske erfaringer, opplevelser av å ha gjort noe, skapt noe selv. Et eksemplar representerer det selvskapte, det selvintenderte og det selvoppdagede. Jeg velger å eksemplifisere dette:

I et travelt, levende fiskevær ved Nordlandskysten bor informanten – ”skuespilleren” fra mine livsverdensintervju. Vi traff hverandre første gang for 25 år siden uten å kjenne hverandre. Når han var blitt valgt ut som en av informantene var det fordi han, etter at vi traff hverandre første gang, har tilbakelagt en nokså spektakulær dannelsesreise. Når vi møttes en mørk februardag i 1990, var han som 17 – åring nettopp rekruttert til å delta på et arbeidstreningsprosjekt for unge arbeidsledige. Han fikk ikke det linjevalget han ville ha på videregående skole og ukvalifisert som han da var, ble arbeidsmarkedet en for høy terskel for han å komme over. Som mer eller mindre autodidakt gitarist livnærte han seg som musiker på ettermiddags – og kveldstid. Han fikk etter noen måneders ledighet tilbud av A-etat om å delta i et helt spesielt arbeidstreningskonsept kalt ”Cabaret 90”, et samarbeidsprosjekt mellom Nordland Fylkeskommunes helse – og sosialavdeling, kulturavdeling – og arbeidsmarkedsmyndighetene. Prosjektet hadde som mål å rekruttere arbeidsledig ungdom inn i et musikkteatermiljø med formål å lage en ”cabaret”, som skulle ta utgangspunkt i ungdoms generelle situasjon det siste tiåret i det forrige årtusen. Situasjonen i fylket var preget av høy arbeidsledighet og da i særdeleshet blant ungdom og unge voksne, som var ferdig med grunnskolen eller videregående skole. De eldste unge voksne var sågar i ferd med å bli langtidslidige. I tillegg var distriktene preget av sterk fraflytting – og de som flyttet mest ut, var ungdom. En gruppe på 15 unge i alderen fra 17 – 25 år ble innlosjert i rorbuer i fiskeværet Stamsund i Lofoten. Den daglige læringsaktiviteten foregikk på Gimle forsamlingshus. Her skulle de sammen sette opp en produksjon – et stykke scenekultur, med ungdom som aktive deltakere i forhold til manus, scenografi, musikk, og organisasjon. ”Stykke skal skape grunnlag for ettertanke – nye eller endringer av holdninger over generasjonsgrensene” var en av bestillingene som ble notert (Sæther 1990). Resultatet ble en 50 minutters forestilling, med musikkteater på høyt nivå, som alle aktørene hadde sitt eierforhold til. Dette skapte de på knappe 4 måneder. Inkludert premiereforestillingen og de to påfølgende turneene samme år, ble forestillingen spilt for mellom seks og syv tusen mennesker i hele Nordland fylke. I kjølvannet på dette ble Lofoten Teater etablert av fem av aktørene som var med fra starten av, som få år senere ble til Teater Nor. Vår skuespiller fikk sammen med tre andre tilbud om å ta

teaterhøgskoleutdanning i St.Petersburg i daværende Sovjetsamveldet. Vel gjennomført fortsatte han som profesjonell skuespiller sammen med Teater Nord å bygge Stamsund opp til å bli et internasjonalt samlings – og knutepunkt for ulike teaterformer og kulturer gjennom Stamsund Internasjonale teaterfestival. I 2005 etablerte han sitt eget teaterkompani som han i dag driver sammen med sin kone. De opererer på scener over hele verden. Skuespilleren er, slik jeg ser det, *et eksemplar* i en entreprenøriell dannelsesprosess. Han er et eksemplar på en som har gått fra interessebasert selvlærende kreativ aktivitet, via skapende aktivitet sammen med andre til å bli den selvproduserende aktøren, den som gjør det; det utøvende leddet i virksomheten. Den som defineres ved det han gjør. (Meløe 2005). Han er *agent* i eget liv og aktiv medskaper av global folkekultur.

5.4 Lærings – og kunnskapsteoretiske paradigmer

Innenfor feltet kunnskapsteoretiske paradigmer skilles det gjerne mellom det skolastiske og det ikke-skolastiske paradigme. I denne studien har jeg valgt å vektlegge også et mulig tredje paradigme – *autentisitetens kunnskapsparadigme*. Det skolastiske paradigmet utgjør ifølge Wackerhausen i løs Kuhnsk forstand, en dominerende posisjon i vestlig pedagogikk (Wackerhausen 1999, s. 183). Dikotomien mellom det skolastiske – og det ikke-skolastiske paradigme kan synes å være en av de mest bortgjemte og bortglemte diskursene innenfor dagens skole og utdanningspolitikk. Dette til tross for at vi vet, gjennom omfattende forskning, at læring i en skolastisk tradisjon løsrevet fra praksis, ikke gir elevene tilstrekkelig mange gode praktiske læringsopplevelser i skolehverdagen. Læring om en praktisk situasjon er kvalitativt forskjellig fra læring i praksis, i veksling mellom teori og praksis, og distribusjonen av læringsprosesser over tid og sted (Lave & Wenger 2003; Lave 1999; Nielsen k. & Kvale 1999). Jeg velger derfor senere i avhandlingen initiere et tredje paradigme, som må ses på som et resultat av en syntese skapt av motsetningene mellom de to første. Det er disse tre eksemplarene jeg har tatt i bruk som utgangspunkt for den overordnede teoretiske tilnærmingen til avhandlingens hovedspørsmål. Ved å legge til autentisitetens kunnskapsparadigme og skape en *triade* av paradigmer som henger nært sammen, ønsker jeg å kunne understreke betydningen av å få det praktiske perspektivet inn som et sterkere og tydeligere element ikke bare i undervisningen, men som en metodisk bevissthet, faglig tilnærming og didaktisk tenkemåte i lærerprofesjonene. Med utgangspunkt i denne triaden av paradigmer utfordrer jeg meg selv til å finne syntesen av disse tre, og gjennom det søker jeg å ende ut med ett kunnskapsparadigme

som omforener alle de viktige dannelses, utdannelses – og enkulturelle perspektivene knyttet til entreprenøriell læring og undervisning.

Artikkelen ”Om å forstå læringssituasjoner” (artikkel 2) omhandler spørsmål knyttet til diskusjonen om kunnskapparadigmene. Her reflekterer jeg over hvordan vi kan skape en skole hvor tilpasset opplæring bygd på både praktisk og teoretisk tilnærming, er noe mer enn et begrep i ”Nordstjerneposisjon” (noe du kan se, men aldri nå). Refleksjonen knyttes til frihet til å velge – og til å knytte læring til praktisk virksomhet som kan skape interesse for mer læring og annerledes læring basert på læringsaktørens egen verden. Meløe understreker ”til det som gjøres, svarer den som gjør det” og gjennom det bidrar aktøren selv til å kunne definere seg ut fra ikke bare *hvem han er*, men også ut fra *hva han gjør* (Meløe 1997, s. 337) Læringslyst skapt av erfaring, praktisk innsikt i læringsvirksomhet og frihet til å ta i bruk sine entreprenørielle utviklingspotensialer bør bli et naturlig utgangspunkt for læring for alle.

5.4.1 Det skolastiske paradigme

Det skolastiske paradigme kan spores tilbake til de greske filosofene Sokrates, Platon og Aristoteles – og er kjent som den *logosentriske kunnskapstradisjonen*. Begrepet er knyttet til det greske ordet ”scholastikos” som betyr skole. Den skolastiske tilnærmingen er bygd på antakelsene om at kunnskap lar seg språklig artikulere i klare regler og prosedyrer – og på forestillingen om at profesjonell faglig kompetanse består i å inneha den relevante språkliggjorte viten og anvendelsen av relevante regelsett (Wackerhausen 1999, s. 184). Den rommer et snevert kunnskapsbegrep. Læring blir sett på som løsningen på ”på-forhånd-definerte” oppgaver, mens læring av ”det nye” som andre ikke alt vet, trenges i bakgrunnen. Det må kunne ses på som et paradoks at den læring som skolen skal fremme, i all hovedsak foregår atskilt fra den fremtidige handlingskontekst som elevene eller studentene skal dyktiggjøre seg i forhold til. Jeg finner at kjerneelementene i denne type utdanning er den proposisjonale kunnskapen gjennom boklige studier, regelbaserte ferdigheter, verbal eller tekstuell instruksjon i skole eller klasserom løst fra praksis (forelesninger), - hvor den teoretiske delen har hatt bred plass og hvor læringsmålet er eksplisitt viten. Det er ikke bare den utdanningspolitiske tenkningen som preges av det skolastiske paradigme. Utdanningsforskningen er også kraftig influert av dette, med det resultat at det er den ”skolske” læringstilnærmingen som også har fått forskningens oppmerksomhet og som dermed gir forskningen sitt preg og profil (ibid.)

Den skolastiske kunnskapstradisjonen, eller det den danske psykologiprofessoren Ole Dreier kaller ”skolelæring” (Dreier 1999, s. 81), har vært og er fortsatt et betydelig dominerende kunnskapsparadigme i norsk skole – og som skygger for andre mer praktisk rettede læringsprosesser og som også ville kunne være en norm for hvordan læring utenfor utdanningsinstitusjoner skal forstås. Skolelæring legger bokstavelig talt vekt på å forsyne den enkelte elev med kunnskap. Dette gjøres gjennom en utstrakt vektlegging på kunnskapsformidling med læreren som formidlingsansvarlig (Wackerhausen 1999, s. 184). I boken Mesterlære (1999) sier pedagogikkprofessor Karen Jensen følgende om det som har vært og fortsatt er det dominerende rådende syn på kunnskap:

I likhet med resten av den vestlige verden har norsk utdanningspolitikk vært fanget i en logosentrisk kunnskapstradisjon. Denne tradisjonen er kjennetegnet ved en sterk tro på den abstrakte kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenheter også når det kommer til praktisk problemløsning. Ut fra denne tenkning har den skolastiske modellen blitt opphøyd og gjort til moralsk målestokk for all utdanning – også de yrkes – og profesjonsrelaterte.” (Jensen 1999, s. 6)

Vel nok er dette skrevet for vel femten år siden, men lite tyder på at dette perspektivet har noen svakere posisjon i dagens skole enn den hadde på den tiden det ble skrevet.

Videre kan vi vel hevde at vår kunnskap om læring og vårt metodiske materiale frem til i dag, i stor grad er blitt utviklet gjennom studier av læring som finner sted innenfor skolastiske undervisningsregimer – og dermed primært er blitt karakterisert ut fra utdannelsens og underviserens perspektiv. Det skolastiske paradigmet har opp i gjennom historien, i hovedsak gitt oss et markant skisma mellom skole og praksis. I min praksis har jeg opplevd at dette faktisk skaper en viss fare for å utvikle funksjonell analfabetisme blant elever som har større potensialer i praktisk – estetiske fag enn teorifagene. Jeg frykter at årsaken til dette, ligger i at det materielle grunnlaget for å forstå den skolastiske kunnskapsformen ikke er tilstrekkelig tilstede blant ungdom i dagens multidisiplinære og globaliserte samfunn. Det kan virke som om det er dette som kommer til uttrykk i den store frafallsprosenten i videregående skole og til en viss grad i den økende akademiseringen av profesjonsfag som sykepleie og fysioterapi.

5.4.2 Det ikke-skolastiske paradigme

Det ”ikke-skolastiske” paradigme er knyttet til læring i praksis og ses på som en nødvendighet for å oppnå høy profesjonell kompetanse. Dette er kunnskap som ofte ikke uttrykkes uttømmende i setninger eller beskrivelser (Wackerhausen 1999, s. 185), kunnskap som ikke

kan tilegnes på grunnlag av skoleundervisning alene. Den ikke-skolastiske kunnskap og læring er også knyttet til kunnskaps – og læringsopplevelser som foregår utenfor – og/eller som et supplement til det etablerte utdanningssystemet. Med det menes at den foregår gjennom praksis, så vel i aktiv deltakelse i etablerte fellesskaper med kompetent veiledning, som i *allmenn læring i hverdagslivet*. Til dette paradigme knyttes all kunnskap som ikke uttrykkes, eller kan uttrykkes uttømmende i setninger eller bøker, men som kommer til uttrykk gjennom deltakelse i andre pedagogiske praksisformer som taus kunnskap (Polanyi 2000, s. 27), erfaringskunnskap, læring som sosial praksis, mesterlære, praksisfellesskap og situert kompetanse. Målet er her å styrke det personlige og faglige erfaringsgrunnlaget (Wackerhausen 1999, s. 184). Vår kunnskap om læring i ulike andre ikke-skolastiske kontekster, og på tvers av dem, er mangelvare (Dreier 1999, s. 70 -71). I artikkel 2. som er et enkeltcase, bygd på fortellingen om Knut og i autoetnografisk innstikk nummer tre om verkstedklassen, viser jeg eksempler på hvordan ikke-skolastisk læring kan organiseres, som inneholder *kombinasjonen* av teoretisk og praktisk tilnærming til god læring. Videre er også læringsopplevelsene jeg hadde sammen med barndomskompisen min Arthur, et annet godt eksempel på ikke-skolastisk læring. I det skolastiske paradigme finner vi krefter som vil kunne skape en dyp dualisme ved at man ignorerer kroppen når vi gjør opp regnskap for læring, kunnskap og handling. Ut fra denne dualistiske tenknings oppfatning er læring, tenkning, erkjennelse knyttet til ”sjelens virksomhet” – eller intellektet (Aristoteles 1999, s. 99). I følge Wackerhausen, Dreier og Rasmussen (Nielsen & Kvale 1999) ser dualistene bort fra at intellektets kunnskap også kan være mental kunnskap og kroppens kunnskap. Ikke – skolastisk kunnskap kan bare genereres eller skapes innenfor gitte praktiske erfaringsrelaterede rammer. Disse refleksjonene er det også lagt til grunn for i de tre første artiklene, fra litt ulike perspektiver.

5.5 Praktisk kunnskap

Min yrkeserfaring er forankret i den praktiske kunnskapen på flere måter. Min egen praktiske yrkeserfaring har bestått i å øve meg opp, implementere og beherske ferdigheter, med mål å etterhvert hvert arbeide og erfare meg frem henimot *virtuos ekspertise* innenfor mitt fagfelt (Dreyfus 2004a, samt artikkel 1. i studien). Jeg har tilegnet meg kunnskap som er noe mer enn en velbegrunnet antakelse, en hypotese, teori eller karakteregenskap. Kunnskapen jeg gradvis har tilegnet meg gjennom gode – og mindre gode erfaringer i min karriere, er evnen til å svare på stadig flere av de utfordringene som livets mange situasjoner har stilt meg ovenfor. Dette er

for meg praktisk kunnskap. I løpet av forskningsprosjektet har det vokst frem det jeg har valgt å kalle en bricolage, av perspektiver som alle gir rom for beskrivelser av den praktiske kunnskapen, som har sitt utgangspunkt i hverdagens konkrete yrkeserfaring – og som derfor bidrar til å styrke min svarevne (Lindseth 1015, s. 54, McGuirk & Methi 2015, s. 12). De ulike perspektivene bidrar til sammen å danne et bredt bilde av forskningsfeltet praktisk kunnskap og noen av de fenomenene som inngår i det. Dette vil igjen kunne legge grunnlaget for teoridannelse som kan bidra til nye tilnærminger, til utfordringer eller til nye verktøy som kan brukes til forbedring av egen og andres praksis. Jeg har tidligere vært inne på brødrene Dreyfus sin fenomenologiske modell om menneskets læringsprosess. I denne fremgår at jo mer erfaring man har, desto mer blir bestemte handlinger til praktiske selvfølgeligheter eller ting man kan gjøre ”uten å tenke”. Vi bare ”ser” hva som må gjøres, og bare ”vet” hva som skal til. (ibid.). Det er avansert praktisk kunnskap.

5.5.1 Aristoteles tre kunnskaps – og virksomhetsformer

Innenfor rammen av den Nikomakiske etikk redegjør Aristoteles for praktisk kunnskap, bygger han kunnskaps – og virksomhetsforståelse på de tre dydene *Episteme*, *Techne* og *Fronesis* (Aristoteles 1999/2010). Dette er former for kroppslig forankret og situasjonsbestemt kunnskap mennesker har. Denne typen kunnskap ytrer seg som en dugelighet som viser seg i min praksis, i min virksomhet.

Theoria, *praxis* og *poiesis* er typer av virksomhet som omfattes av innsikt, evne til å se hva som må være tilfellet og hva som er klokt å gjøre, eller hvilke midler som fører til det beste resultatet (Lindseth 2015, s. 52). Denne tilnærmingen ligger til grunn for og setter et gjennomgående preg på studien. *Episteme* er den innsikt som trengs i skuende virksomhet, *theoria*, slik som matematikk (realfag), en evne til å se hvordan ting forholder seg. Det gir ifølge Lindseth mening å si at *episteme* er teoretisk kunnskap (ibid.). Her må argumentasjonen vektlegge hva vi kan gjøre (teoretikerens, matematikerens felt). *Techne*, representerer den håndverksmessige ferdigheten. *Techne* er den innsikten man tar i bruk for å frembringe resultater på en planmessig måte, gjennom en eller annen type produksjon. innenfor alle typer resultatfrembringende virksomheter, *poiesis* (håndverksmesterens felt). Her kan vi bare argumentere for det som er mulig og ønskelig.

Fronesis er den type innsikt som gjør oss dugelige i samhandling med andre mennesker innenfor virksomheten *praxis*. *Fronesis* representerer den praktiske klokskapen eller skjønn, - og utgjør min evne til klok samhandling. Den kloke kan argumentere ut fra erfaring, men den

som mangler klokskap i omgang med andre mennesker, har vanskelig for å finne gode argumenter for hva som bør gjøres i en situasjon der klok handling er påkrevd. Dunne hevder at kunnskapsformen fronesis er uttrykk for en perfektionert form for erfaring, der nettopp fleksibilitet og dermed evne til overskridelse og innovasjonstenkning vil være et særtrekk (Dunne 2001, s 305). Erfaringen i fronesis er ikke bare systematisering av tidligere handlinger og inntrykk, men også en evne til å sette sine erfaringer i spill og på spill i stadig nye situasjoner, for å se hva som er relevant og hva som ikke passer inn. Av den grunn er det naturlig å beskrive fronesis som *årvåkenhet* som bidrar til at læring knyttet til tidligere erfaringer tilgjengeliggjøres, slik at den kan brukes i stadig nye situasjoner. Fronesis kan, slik jeg forstår Dunne, beskrives som en oppbygd beredskapskompetanse som dyktiggjør oss til å møte nye ukjente situasjoner. I disse typer situasjoner utvikler vi – og kommer til uttrykk med en svarevne som er dypt forankret i vårt erfaringsystem.

5.5.2. Progressiv fronesis

Praktisk kunnskap må kunne ses på som et multiteoretisk område som tar utgangspunkt i hverdagens konkrete yrkeserfaring (McGuirk og Methi 2015, s. 11). Her gjør jeg blant annet et forsøk på å binde sammen den filosofipregede vinklingen på praktisk kunnskap, slik den er vokst frem ved Universitetet i Nordland, med Bent Flyvebjergs samfunnsvitenskapelige perspektiv, hvor han bruker fronesis til å tydeliggjøre det han velger å kalle *det konketes vitenskap*. Bent Flyvebjerg bidrar i sin bok "Samfunnsvitenskap som virker" (2009, s. 67) til å utvikle en forståelse av en samfunnsvitenskap som skal bidra til å føre oss et skritt videre bort fra den ødeleggende og uproduktive "vitenskapskrigen" som har hersket mellom natur – og samfunnsvitenskapelige forskere.

I følge Flyvebjerg har *den rasjonalistiske dreining* – innsnevringen av det moderne samfunns syn på rasjonalitet til noe altoverveiende instrumentelt, blitt et stort problem for selve menneskets eksistens (ibid., Flyvebjerg 2006, s. 69). Dette fordi sosial – og samfunnsvitenskapen har kommet i en umulig situasjon gjennom å forsøke å etterligne naturvitenskapen ved å generere forklarende og forutsigbar, dvs. epistemisk, teori (ibid.). Tilnærmingen til kunnskap basert på episteme og techne, bidro til at fronesis kom helt i bakgrunnen som en del av rasjonalitetsoppfattelsen. Dette har igjen bidratt til at rasjonalistisk sosialisering har undergravd menneske og samfunns muligheter til å kunne rekonstruere og utvide det moderne rasjonalitets – og vitenskapsbegrep, til en tidstilpasset og nåtidig fortolkning av de intellektuelle dydene (ibid.). Aristoteles mente at et hvert velfungerende

samfunn er avhengig av at alle tre intellektuelle dydene – episteme, techne og fronesis fungerer effektivt innenfor henholdsvis vitenskap, kunst/håndverk og etikk. Den avgjørende betydningen av fronesis som den viktigste dyd understreker Aristoteles på følgende måte:

The possession of the single virtue of prudence (fronesis) will carry with it the possession of them all (Flyvbjerg 2006:69-89).

5.6 Erfaringsdannelse

Erfaring – bygges gjennom språklig informasjon med andre. Det gjør oss i stand til å sette ord på det vi lurer på og gjennom det, blir vi klar over våre spørsmål – og blir bevisst våre svarbehov. Informasjon får vi ved å lytte på andres svar og lærer gjennom det å sette ord på egen gryende innsikt. Verbal samhandling gjør det mulig å transformere kunnskapen som utvikles innenfor læringskulturen og kan bli til en del av den enkelte elevs repertoar ved at den internaliseres. Felles kunnskapsbygging blir mulig ved at erfarne (lærere) og mindre erfarne (elever) engasjerer seg i felles aktivitet hvor gjensidig medvirkning får fokus. Slik kan man også tenke seg mange parallelle lærings sirkler fungerer side om side i et klasserom.

Menneskets samspill med omgivelsene kalte Dewey *erfaring* (Fink 2008, s.16). Naturligvis var ikke enhver erfaring grunnlag for fremgang. Fremgang avhenger av erfaringens kvalitet. Den gode erfaring har i flg. Dewey to kjennetegn – den er lystbetont og den lever fruktbart og skapende videre i de etterfølgende erfaringer (Myhre 1996, s. 173 - 74). Dette kalte han *erfaringens kontinuitet*. Når jeg gjør en erfaring, er verken jeg eller kunnskapsspekteret mitt lengre det samme som tidligere. Det var sentralt hos Dewey at ferdigheter og kunnskap tilegnes i situasjoner hvor de reelt skal anvendes. I denne sammenhengen møter vi Deweys sterkeste kritikk av den tradisjonelle (skolastiske) skolen. Her legger man ikke tilstrekkelig til rette for de indre vilkårene for erfaringen. Man tar ikke i bruk hele miljøet som læringsarena, med den følge at fagene isoleres. I følge Dewey blir barnet plassert i en så og si ”vanntett beholder” – og er dermed ikke i en kontinuerlig dynamisk relasjon med livets virkelige vilkår gjennom utvikling av medfødte instinkter eller handlingstendenser.¹⁷ Dette kalte Dewey barnets ubrukte muligheter. Samspillets aktive karakter – eller det Dewey kaller ”*learning by doing*” mister sin kraft (ibid.). Skolen som et lite helhetlig samfunn, med arbeids – og samarbeidsprosesser som rommer både intellektuelle og sosiale utvekslinger mellom aktørene i et pulserende praksisfellesskap, får ikke høste de spennende effekter de kunne fått.

¹⁷ Det sosiale instinkt, granskningsinstinkt, skaperinstinkt og kunstinstantet (Myhre 1996, s. 174)

Erfaring betegnes blant annet som den mening som vi konstruerer når vi deltar i ulike praksisfellesskap i det livet vi lever. Samtidig som erfaringene har en sosial karakter, har den også en individuell side, fordi elevens konstruksjoner/ideer/bruk av talent, er eget kreativt bruk av det sosiale livet de har deltatt i. Informasjon blir tilgjengelig ved at den blir satt ord på – og gjennom det etableres strukturer for dialog. Om vi kan nyttiggjøre oss denne informasjonen avhenger av om deltakere i dialogen må etablere en forståelse eller konstruksjoner for samklang – eller av hvilket behov / ønske eleven har i den aktuelle situasjonen og at informasjonen er en del av hans eller hennes sone for nærmeste utvikling.

Læringserfaringen får elevene som aktør på tre ulike læringsarenaer, som i stor grad er separert fra hverandre – den *personlige læringsarenaen*, som vi administrerer selv og trekker oss tilbake til for å dyrke interessebaserte virksomheter. Videre finner vi den *sekundære læringsarenaen* (den uformelle) som er fritidsarenaen, hvor eleven i stor grad engasjerer seg sammen med venner på basis av felles interesse og tar ansvar for utviklingen av sine egne læringsløp. Øverst i dette læringshierarkiet finner vi, enn så lenge, det jeg her velger å kalle den *primære læringsarenaen* (den formelle) som jo er skolen, hvor læring er styrt av læreplaner og læringsregler som håndheves av lærere.

5.7 Virksomhetsdannelse

Interesse – og motivasjonsbasert læring er avhengig av hva eleven ser på som viktig i en læringskultur skapt både i - og utenfor klasserommet. I den kontekstuelle forståelsen av kunnskap ligger også at det å lære fag er å bli sosialisert inn i den fagkulturen og det praksisfellesskapet som oppstår innenfor de ulike fagområdene. I bunnen for det sosiokulturelle læringsperspektivet, ligger en forståelse om at innsikt bygges når ulike aktører involverer seg i dialog med andre om konkrete forhold – slik at det utvikler det seg en forutsetning for læring. Vygotsky fremsto også som en tydelig kritiker av det skolastiske systemet – og den formidlingspedagogiske tradisjon, som han mente var styrt av et mekanisk syn på læring. I sitt hovedverk ”Tenkning og tale” (1934/2001b) uttrykte han følgende om pedagogikken:

Pedagogikken må orientere seg mot hverdagen i barnets utvikling – og bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vekke de utviklingsprosesser til live som ligger i den nærmeste utviklingssonen.

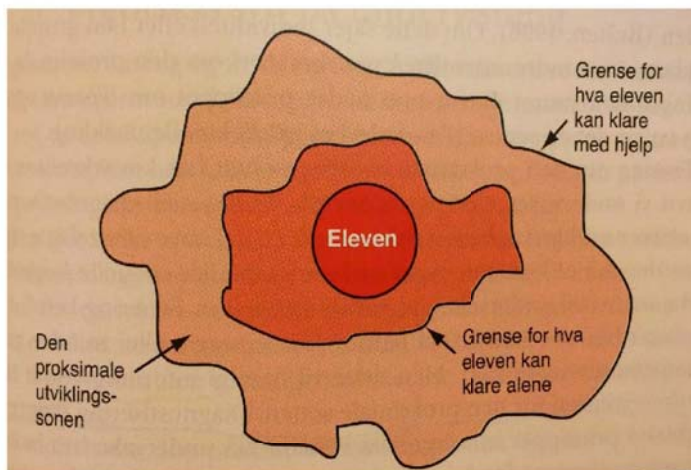
Hans alternativ var bygd på en undervisning som la til rette for utvikling av psykologiske prosesser gjennom aktiv samhandling med læreren og elevene, og gjennom det kunne motivere

hvert enkelt individ til å gjennomgå en trinnvis læringsprosess. Hans teori er både en teori om barns kognitive utvikling og en teori om hvordan kultur og samfunn preger mennesket gjennom det sosiale samspillet det inkluderes i fra fødselen av. Aktivitet er et nøkkelord og de aktivitetene som leder til læring og utvikling er *situert læring, interaksjon, medierte hjelpere og hjelpemidler* og *kreativitet* – og alle disse kjennetegnene gjenfinnes i hverandre og påvirker hverandre. Sonen for den nærmeste utvikling (den proksimale utviklingszone) er rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har nådd og det nivået han/hun er på vei mot (jfr. fig. 6). I dette rommet fins det spirer til utvikling i form av ennå uferdige læringsprosesser som god undervisning må rettes inn mot (Bråten & Thurmann-Moe 2002, s. 126–128). Den proksimale sonen varierer i størrelse alt etter hvilket stoff det arbeides med.

Det aktuelle utviklingsnivå, eller det faktiske utviklingsnivå (Skodvin 2008, s. 15), er det nivået eleven mestrer på egenhånd og som inkluderer medfødt kapasitet og læring som allerede har funnet sted. Med andre ord det nivået elever må strekke seg mot på basis av det de kan klare alene gjennom for eksempel imitasjoner. *Den proksimale utviklingszone, eller sonen for den nærmeste utvikling*, av Skodvin også kalt *det potensielle utviklingsnivå*, er elevenes utviklingsområde, hvor læring er i ferd med å begynne – hvor de får ut sitt potensiale sammen med voksne veiledere eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (ibid). Vygotsky mente at full forståelse av sonen for den nærmeste utvikling måtte føre til en revurdering av imitasjon som utgangspunkt for læring. Han tenkte seg ikke alene å praktisere imitasjon som utgangspunkt for læring, men kun som bidrag til den lærendes uavhengige oppgaveløsning. Imitasjon var ikke ment å skje som en mekanisk etteraping, men som en konstruktiv og selektiv prosess sammen med en kompetent annen, nært opp til eleven potensielle utviklingsnivå. Innenfor tradisjonell formidlingspedagogikk er det barnets uavhengige oppgaveløsning som er grunnlag for evalueringen – og etteraping oppfattes som regel som fusk. Kunnskapen eies først av eleven når denne kan reproduseres uten assistanse fra andre, og uten bruk av hjelpemidler. Det er dette synet Vygotsky mener innebærer en mekanisk forståelse av læring.

Den Proksimale utviklingssonen

Jfr Lev Vygotsky - virksomhetsteori



Figur 6. Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky 1982)

Dersom vi går tilbake til fortellingen om min dag med Arthur, kan jeg se at i min nærmeste sone for utvikling, var imitasjon antakelig den viktigste læringsform. For meg var imitasjon en trygg læringsform. I boden, i båten på havet, i nauset med preparering av fisk, var ikke imitasjon noen mekanisk etteraping, men en konstruktiv og selektiv læreprosess. Det som ble imitert valgte jeg selv som en naturlig innlæring basert på Arthurs bevegelsesmønster, hans arbeidsoperasjoner, hans systematikk – og milde veiledning. Dette skjedde hele tiden tett opp til mitt potensielle utviklingsnivå (Bråten & Thurmann-Moe 2002, s. 126). Dersom vi ser på enkeltcasen Knut har han gjennomgått en tilsvarende utvikling gjennom å være i båten, på gården og i skogen sammen med far. Med sine massive lese-, skrivevansker var dette hans basis læringsområde. Her bygget han opp sin mestringstro og sin gryende profesjonskompetanse gjennom å beherske det praktiske feltet hvor han fant sitt *potensielle utviklingsnivå*. Dette ble Knuts utviklingsområde, hvor læring fikk sin gryende start – hvor han tidlig fikk ut sine potensialer i samhandling med far og på denne måten trolig ville lære seg å beherske det mer teoretiske stoffet etter hvert som han lykkes i å beherske det praktiske (ibid).

6. Artiklene som substantive teorigrunnlag

Før jeg presenterer artiklene i sin bredde, beskriver jeg prosessen de vokste frem igjennom. Planleggingen av studien og de tema som til slutt ble til de fire artiklene startet i forbindelse med at jeg ble tilbudt plass på den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning i regi av Norges forskningsråd og NTNU i Trondheim. Her ble jeg utfordret til å bestemme meg for om jeg skulle skrive en monografisk avhandling eller artikkelbasert. Jeg hadde langt på vei bestemt meg for å skrive en monografisk avhandling. Inntil da hadde det for meg vært en fremmed tanke å skrive artikkelbasert, men etter som jeg gjennom miljøet i NAFOL fikk mer innsikt i denne tilnærmingen til forskningen, ble dette interessant. Tittelen på prosjektet var allerede klart da jeg deltok på de første samlingene i NAFOL. Og selv om temaet entreprenørskap nok var en fremmed fugl i dette miljøet, fikk jeg mange nye og gode faglige impulser via forskerskolens tilbud!

Jeg ble, våren 2012 utfordret til å bidra med en artikkel i NAFOL's Year Book 2012, med tittelen "Teacher Education Research between National Identity and Global Trends", og valgte da å skrive om prosessen rundt translasjonen av entreprenørskapsbegrepet fra økonomisk til pedagogisk kontekst i løpet av et par tiår før og etter årtusenskiftet. Dette ble en ren teoribasert artikkel. Den konteksten jeg tok utgangspunkt i og opererte innenfor var *overnasjonal "epistemisk samfunnssektor"*. Det var en spennende skriveprosess, hvor mye av teorigrunnlaget var EU- og OECD- dokumenter. Jeg måtte gjøre dokumentdykk for å få innsikt i de overnasjonale samfunnsstrukturers aktiviteter knyttet til denne translasjonsprosessen, som hadde basis i et translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsoverføring mellom organisasjoner som Røvik kaller "pragmatisk transjonalisme" (Røvik 2007, s. 247), som jeg beskriver mer utførlig i artikkel 4. Artikkelen ble fagelleverdert og fant sin plass i boken. Da var det i grunnen gjort. Jeg bestemte meg for at de neste artiklene jeg skulle skrive måtte knyttes til hver sin avgrensede kontekst. Dette ble etter hvert til både en *nasjonal utdanningspolitisk kontekst*, en *lokal/ regional skolekontekst* og en *individrelatert kontekst*, hvor utgangspunktet var å prøve å sette i perspektiv tenkemåten til de informantene som ble invitert til å være med, med sine livsverdensfortellinger. Jeg ønsket å få mer kunnskap om prosessen de hadde gjennomgått på sin vei som selvskapende aktører i sine liv, og som erfarings- og kunnskapende aktører i innenfor skole og arbeidsliv.

De tre første artiklene har flere mulige felles treffpunkter og tema. Mitt første fokus var imidlertid et bredt dannelsesbegrep, rettet mot dannelse som omfattet utdanning, enkulturasjon, læring og virksomhet. Ut av dette vokste artikkel 3 *Entreprenøriell dannelse*,

frem. Ved analysene av mitt empiriske materiale kunne jeg dyrke frem et dannelsesperspektiv som var rikere og mer syklisk enn det dannelsesperspektivet jeg kjente gjennom eget levd liv. Denne artikkelen går inn som del av den nasjonale dannelsesdiskursen.

Artikkel 1 ble også til som et resultat av analysearbeidet. Den handler om den selvregulerte og interessebaserte læringen samtlige av mine informanter gav uttrykk for at de opplevde i sin barndom, ungdom eller ung voksenalder. I den valgte jeg å fokusere på den dynamiske kapasiteten som lå sterk til grunn for at de valgte slik de gjorde, slik at de til syvende og sist ble sine egne *arbeidsgivere* med en jobb de i stor grad hadde hatt og tatt ansvaret for å utvikle selv. I løpet av analyseperioden ble det gradvis tydeligere at det dannet seg et mønster i utviklingen av en fenomenologi¹⁸ av menneskets læreprosess, som er både mer utstrakt i tid, mindre lineær og mer dynamisk enn tidligere modeller.

Den siste artikkelen (artikkel 2) hadde sitt utspring i motsigelsen mellom de to kunnskapsparadigmene – det skolastiske (teorifokuserende) og det ikke – skolastiske (praksisfokuserende) kunnskapsparadigme. Jeg har egentlig skrevet to artikler om å forstå læringssituasjoner, men tar bare den ene i bruk her. Den bygger på en hendelse fra skolerelatert praksis og tydeliggjør det læringsdilemma vi fortsatt sliter med, hvor den formaliserte logosentriske retningen er dominerende, med undervisning løsrevet fra praktisk kontekst, kultur og praksisfellesskap mens mangfoldet av opplæringsarenaer med tilhørende historie, kultur og kontekstuell tilknytning til fellesskapsinstitusjoner og samfunn får lite plass (Nielsen & Kvale 1999). I fortsettelsen skal jeg redegjøre for resultatene fra de fire studiene som artiklene er bygd på, før jeg søker å binde sammen disse resultatene og sette dem inn i en mer helhetlig ramme. Alle fire artikler er selvstendige studier med hver sine problemstillinger som alle er knyttet opp mot hovedspørsmålene i avhandlingen:

Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser forstås?

Hvordan kan denne forståelsen bygges inn i fremtidens læringsprosesser?

¹⁸ En fenomenologi – her som objekt. Denne formuleringen er hentet fra Bent Flyvbjerg Phd avhandling ”Rationalitet og Magt” – Det konkrete vitenskap” (Flyvbjerg 2006:23). Her tar han utgangspunkt i Dreyfus & Dreyfus modell ”Fra novise til ekspert” – som Flyvbjerg kaller en *fenomenologi for menneskets læring* (Flyvbjerg 2009, s. 19. Jeg velger å bruke samme terminologi om de to teorimodellene jeg har utviklet (jfr. artikkel 1 og 3 i denne studien).

ARTIKLENE

PSYKOLOGI I kommunen

Lærevansker i Gambia

Psykolog på helsestasjon

Selvregulering

Psykolog i barnevernet

Losfunksjon

Kommunepsykologer forteller

Kommunepsykolog i Kvam og Jondal

Psykolog i PPT



Nr. 6 2014

Årgang 49

ISSN 1892-3364

F

INFORMASJON

Ansvarlig redaktør:
Jan G. Mossige,
Tussestien 8, 1405 Langhus

Ansvarlig for dette nummeret: Rune Dahl

Redaksjonsutvalg:

Jan G. Mossige, Tussestien 8, 1405 Langhus <i>j-moss@online.no</i>	Mobil 411 20 834
Rune Dahl, Nordbergvn. 2, 0875 Oslo <i>rundahl@hotmail.com</i>	Tlf. arb. 23 33 56 30
Fritz Johnsen, Aspåsveien 7A, 8400 Sortland <i>fritz.johnsen@sktv.no</i>	Mobil 909 14 704

Postadresse: Psykologi i kommunen Postboks 9107 Konnerud 3006 Drammen	E-post: <i>psykologi@aspergerbedriftene.no</i>	Besøksadresse: Aspergerbedriftene SA Rosenkrantzgata 85 3018 Drammen
--	---	---

Ekspedisjonstid: Hverdager kl. 09.00–15.00	Telefon: 31 09 50 65 Mobil: 91 86 56 27	Bankgiro: 7877.08.63340
---	--	-------------------------

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til kontoret.
Abonnementspris 2014, innenlands kr. 650,-, utenlands kr. 750,- pr. år.
Løssalg kr. 125,- pr. nr. inkl. porto.
Hvert ekstraabonnement til PP-kontor koster kr. 95,- pr. år.

Annonsetegning ved henvendelse til kontoret.
Annonsepris kr. 13.50 pr. spaltmillimeter + moms.
(Spaltebredde 76 mm, 2 spalter 155 mm, spaltehøyde 220 mm)
Helside kr 4.800,- pluss moms.

Redaksjonen tar med glede imot artikler, debattinnlegg o.l. fra leserne, men forbeholder seg retten til å foreta forkortelser. Bidrag til Psykologi i kommunen er tidsskriftets eiendom, og kan etter nærmere vurdering også bli utlagt på tidsskriftets adresse på Internett.

Vi ber artikkelforfatterne vennligst sende med et bilde og noen opplysninger, som vil bli brukt til en inngress om utdanning, yrke/stilling og faglige interesser. Vi ber også om opplysninger om arbeids-sted/ institusjonstilknytning, adresse, telefonnummer og evt. e-postadresse. Opplysningene blir trykket som referanse for faglig interesserte, dersom forfatterne ikke reserverer seg mot dette.

Vi minner om at alle henvendelser om kjøp av tester, monografier og treningsopplegg skal gå direkte til PP-tjenestens Materielle Service
Postboks 115, 2714 Jaren, Tlf.: 61 32 80 21.
E-post: *bestilling@ppt-materiell.no*
Hjemmeside: *www.ppt-materiell.no*

Utgivelsesdatoer i 2014: 1. febr., 1. april, 1. juni, 15. sept., 15. okt. og 1. des.
Annonsefrist minst 15 virkedager før utgivelsesdato.



© Tidsskriftet Psykologi i kommunen
Annonser: Psykologi i kommunen, Postboks 9107 Konnerud 3006 Drammen
E-post: *psykologi@aspergerbedriftene.no*
Layout/produksjon: Aspergerbedriftene SA
Utforming/design forside: ACDesign&illustrasjon



Dag Ofstad

Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever?

*”Korrigert versjon av artikkel som opprinnelig sto i
Psykologi i kommunen, 3 - 2014”*

Sammendrag

I denne artikkelen vil jeg søke å bringe inn noen perspektiver som kan bidra til nye innspill i diskursen om fremtidsskolen. Artikkelen er basert på en kvalitativ studie av en gruppe menneskers opplevelse av sin selvskapte, selvregulerte og interessebaserte livsverden.

Skolen blir politisk presentert som ”en felles møteplass der alle barn og unge skal få kunnskap og utvikle sine ferdigheter, holdninger og verdier.” (St.meld. nr. 20, 2012 – 2013:3) Her tilkjennegis det at skolen skal gi utfordringer og mestringsopplevelser til alle – og legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet. Et sentralt spørsmål som vil være gjennomgående i artikkelen, er om de erfaringene mine informanter har, kan være med på å tilføre lærerutdannere, lærere og lærerstudenter nye ideer for hvordan man kan gjøre et tretti år lang utdannelsesløp fylt av trivsel, lærelyst, nysgjerrighet, kreativitet, nyskaping og forventninger om å mestre.

Dag Ofstad er doktorgradsstipendiat ved Profesjonshøgskolen, UiN, samt knyttet til NAFOL nettverket v/ NTNU. Han har hovedfag i Praktisk Kunnskap, samt tilleggsutdanning i strategisk ledelse og sosial – og involveringspedagogikk. Erfaring i samfunnsplanlegging, strategisk kompetanseutvikling og prosjektledelse for diverse utdannings- og utviklingsprosjekter nasjonalt og internasjonalt. Hans doktorgradsarbeid er innenfor temaområdet pedagogisk entreprenørskap.

Jeg ønsker at artikkelen skal åpne diskusjonsrom for spørsmål om hva vi kan gjøre for at opplæring og utdanning skal bli en positiv opplevelse for enda flere – og hva en eventuell utvidet forståelse av hva god utdanning kan inneholde. I analysen av det empiriske materialet kommer blant annet til uttrykk spørsmål som – ”hvordan kan læring for den enkelte innenfor en utvidet forståelse av begrepet god utdanning ta form” og ”hvordan kan vi komponere en praktisk, erfaringsrelatert opplæring og utdanning som i større grad enn i dagens skole, bygger på en dialogisk, relasjonell, medvirkende og samhandlende arbeidsform som involverer både elever og lærere med assistanse av foreldrene?”

Nøkkelord: dynamisk entreprenøriell kapabilitet, selvregulering, interesse - og motivasjonsbasert mestring, svarevne, læringsorientert målstruktur, problemløsende og elevaktive arbeidsformer, relasjonell samhandling.

INTRODUKSJON.

Denne artikkelen er basert på et flerfasetert kvalitativt forskningsdesign som består av et fokusintervju med personer som har ulik tilknytning til skolen, som lærere fra barnehage og opp til videregående skole, rektor, representant for skoleeiere, elever, foreldre, lærerstudent og samfunnsforsker, hvor dialogen ble knyttet til temaet ”Fremtidsskolen” – som også var tema for en dialogkonferanse av litt større omfang. Det mest omfattende empiriske materialet som tas i bruk, er imidlertid hentet inn gjennom ”livsverdensintervjuer” som er basert på narrativer fra personer som har til felles at deres karrierer er skapt ut i fra en interessebasert og i stor grad selvregulerende virksomhet i barne – og /eller ungdomsårene.

Mitt fenomenologiske utgangspunkt for artikkelen forankres i den Aristoteliske dyd *phronesis* som knyttes til den intellektuelle aktiviteten, den praktiske fornuften som bare kan finnes i konkrete situasjoner som er relevant i forhold til praksis. *Phronesis* er den praktiske visdommen og klokskapen som kommer til uttrykk i den individuelle beherskelsen av skjønn og valg.

Målet med artikkelen er å utvikle kunnskap knyttet til det jeg kaller innovative og entreprenørielle dannelses – og utdannelsesprosesser. Formålet er å finne ut hvordan potensielle kreative skapende egenskaper hos mennesker dannes, frigjøres og fremmes gjennom opplæring. Ved å fremme denne innsikt og forståelse på tvers av fag – og profesjonsgrenser, søker jeg å bidra til å skape bredde i arbeidet med å utvikle alternative utdannelsesmodeller (metoder) som kan frigjøre unges kreative, innovative og entreprenørielle potensial.

En dypere bakgrunn for dette arbeidet er forankret i debatten om ”den tapte tredjedelen” som jevnlig fremføres i ulike typer faglige miljøer og media. ”Den tapte tredjedelen” er de om lag pluss/minus tredve prosent av dagens elever i *videregående skole* som slutter hvert år fordi de av ulike grunner ikke finner seg til rette der. Nye tall fra en undersøkelse gjort av OECD i 2012 (OECD Indicators 2012), viser at det er knappe 60% av elevene i videregående skole i Norge som fullfører på normert tid. Dette er godt over

20% mindre enn gjennomsnittet i de 25 OECD landene som var med i undersøkelsen. Norsk forskning har videre vist at *motivasjonen* blant elevene i *grunnskolen* synker år for år. Man er vitne til en gradvis reduksjon av entusiasme, nysgjerrighet for hva skolen har å tilby samt en reduksjon av tro blant elevene på at de skal kunne mestre de læringskrav skolen stiller. Årsakene ser ut til å ligge i at elevene i for stor grad passiviseres og at det legges for lite vekt på elevaktive arbeidsformer. Videre kan det synes som om at det i for liten grad praktiseres individuell tilpasning i opplæringen. Kravene til *tilpasset opplæring* fins tydeliggjort i planer og forskrifter, men er lite synliggjort i praksis. Det er for mange elever som mangler utfordringer – og det er tilsvarende for mange som prisgis utfordringer de ikke mestrer (Fosse & Solvang 2007:6-7). Det er spesielt hos disse ytterkategoriene at motivasjonen synker. Skolen har heller ikke noen særskilt tradisjon for å åpne opp for fleksible *interessevalg*. Det legges sjelden til rette for fordypningsmuligheter i forhold til det man interesserer seg for, samtidig som man kan konstatere at det ikke er mange valgmuligheter innenfor de rammene som fins pr. i dag. Her kan man jo spørre seg hvor mye elever trenger å ha felles i skolen, tatt i betraktning av at de har så forskjellige læringsforutsetninger (Skaalvik & Skaalvik 2013, 232-238)? Skolen har et ansvar for at elevene etter hvert skal bli i stand til å bruke læringsstrategier som redskap til å organisere og *regulere selv sin egen læring*, samt planlegge og vurdere sitt eget arbeid. De skal også motiveres til å være aktive og reflektere over hva de lærer for å nå målene sine – og å lære å lære. I følge professorene Skaalvik & Skaalvik, NTNU, er opplæringen i selvregulering mangelfull (ibid.) Dette bekrefter til en viss grad OECD's statistiske materiale knyttet til temaet, som slår fast at norske elever ligger under gjennomsnittet både på bruk av læringsstrategier, motivasjon og selvpoppfatning (Turmo 2007:68 – 87). I følge Skaalvik & Skaalvik (ibid.) er det fire sentrale ferdigheter som må læres for skape gode motivasjonsfremmende opplevelser og mestringserfaringer for elevene

som igjen vil kunne bidra til den *flyt* de trenger for å kunne bevare lærelyst og tro på seg selv. Det er *selvregulering* (å være agent i eget liv – og handle intensjonalt), *mestringsforventning* (omfatter egenkraftmobilisering, influerer innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter), *modell – læring* (både gjennom instrumentelt og emosjonelt støttende lærerforbilder og prosjekter med positive resultater) og *læringsorientert målstruktur* (som omfatter tilpasset opplæring, interessebasert læring, individuell utviklingsplanlegging og bevissthet rundt den enkelte personlige utviklingssoner). Disse fire sentrale ferdighetene er også klart gjennomgående suksessfaktor hos informantene mine, både de som forteller sin fortelling og de som reflekterer gjennom dialog om temaet. Det faller seg derfor naturlig å lansere følgende problemstilling:

Hva vil en selvregulert og interessebasert opplæring i skolen kunne inneholde – og hvordan kan denne tilnærmingen bidra til at den enkelte elev finner sitt rette element som grunnlag for å utvikle sine entreprenørielle signaturstyrker – og kapasitet/talent, innenfor rammene av den livsverden de er i ferd med å skape seg

DE ENTREPRENØRIELLE RAMMEBETINGELSENE

De siste årenes litteratur knyttet til entreprenørskap skiller gjerne mellom *den smale* og *den brede* tilnærmingen til entreprenørskapsbegrepet. Den *smale* tilnærmingen knyttes gjerne til et entreprenørskapsbegrep som har dominert allmennhetens forståelse av begrepet frem til på 1970 – 80 tallet. Generelt kan man si at den gjerne forbindes med "business" – eller ulike prosesser knyttet til bedrifts – og/eller foretaksutvikling. Særskilt kan vi si at vi ser denne tilnærmingen til begrepet knyttes til unge som på eksperimentell basis lærer **om** og **for** å starte og drive en bedrift (Sjøvoll 2011:9) Etter den tid og frem til i dag, har den *brede* tilnærmingen fått gradvis mer fokus så vel faglig som politisk. Den brede tilnærmingen handler i hovedsak om *de kvaliteter og ferdigheter* som gjør det mulig

for enkeltpersoner innenfor ulike virksomheter og lokalsamfunn å handle fleksibelt og kreativt i møte med raske sosiale og økonomiske endringer (ibid.). Fokus i denne tilnærmingen er primært knyttet til den personlige utviklingen av de entreprenørielle egenskapene hos mennesket og de entreprenørielle dannelsesprosessene de gjennomgår. Denne tilnærmingen handler dermed mer om unge som i større grad klarer å nyttiggjøre sin iboende kreative og innovative kunnskap, kompetanse og innsikt i arbeidet med å omsette den teoretiske kunnskapen de har i praksis – og at de for å kunne mestre dette trenger å lære *gjennom å praktisere og trene seg i* entreprenørielle læringsprosesser. Fokus i disse prosessene er å utvikle den entreprenørielle dyktigheten som fører til at man *ser mulighetene* og håndterer utfordringer som igjen kan bidra til at man søker etter å synliggjøre og *realisere mulighetene*.

Med utgangspunkt i regjeringens strategi for entreprenørskap i opplæringen, vil vi kunne hevde at *den brede* entreprenørielle kompetansen sammen med de kreativt nyskapende egenskaper vil omfatte:

- En entreprenøriell tenkemåte – som knyttes til evne til vise initiativ, besluttsomhet, utholdenhet, innovativ og kreative evner, tilpasningsevne, risikovilje, mulighetsfokus, sosiale egenskaper, integritet, ydmykhet, teamforståelse, strategisk forståelse, intuisjon, dedikasjon, pasjon etc.
- En entreprenøriell innsikt, kunnskap og kompetanse – som å ha fokus på hva man skal gjøre – og hvordan man skal gjøre det, med andre ord en praktisk iverksetter av kunnskap og nyskapingprosesser, samt kvalifikasjoner til å bruke sine ressurser på en produktiv og meningsfull måte
- En entreprenøriell modell læringsform – knyttet til å lære fag og grunnleggende ferdigheter ved å benytte entreprenørielle og kreative arbeidsformer hvor man tar i bruk ulike typer læringsarenaer i skolebygget, utenfor skolebygget, i lokalsamfunnet og i

storsamfunnet gjennom eierforholdrelatert, medvirkende og medskapende prosesser.

Basert på det ovenstående vil entreprenøriell kompetanse kunne beskrives som en kombinasjon av tenkemåte, egenskaper, kunnskap og innsikt satt i bevegelse og som gjerne kommer til uttrykk innenfor aktive lærende sosiale gruppekontekster og praksisfellesskap. Den forutsetter en helhetstenkende og multifunksjonell forståelse og tilnærming, som skal til for at mennesker skal kunne være fremtidsrettet, endrings – og tilpasningsmotivert – og kontinuerlig evaluerende. Dette vil kunne bidra til at man kommer i brudd med gamle tankemønstre – og gjennom det øyne nye muligheter og skape nye ideer.

PROFESJONSKUNNSKAP - BARE FORBEHOLDT VOKSNE?

Når begynner profesjonaliseringen av enkeltindivider? Etter endt profesjonsutdanning, ved oppstart av profesjonsutdanning – eller enda tidligere?

En profesjon beskrives av Stichweh (2008:386) som et fenomen som er vokst frem i overgangen fra det gamle europeiske standssamfunnet til det moderne funksjonsdifferensierte samfunnet og at det er først og fremst innenfor det siste, at profesjonene har hatt sin samfunnshistoriske betydning. Profesjoner forvalter en viss type kunnskap i en kollegial organisasjonsform med politisk legitimitet til å gjennomføre et samfunnsoppdrag som jurist, lærer, førskolelærer, sykepleier og musiker. Et gjennomgående trekk i mine studier er at jeg hele tiden utfordres av forforståelsens foregripende bevegelser og tvinges til å bli mine egne *formeninger* og *fordommer* bevisst. Jeg trenger å plassere meg inne i den store tradisjonen som utgjør den menneskelige historien – og i den posisjonen må jeg ha mot nok til å bruke min egen forstand, intuisjon, tørre å stå i tradisjonen og lytte til den, en vei til den sannheten jeg jakter på (Gadamer 2003:10 – 11)

Sannheter begrenses av fordommer. Når jeg begynner meg inn i denne hverdagsverden for å lete

etter noen rom for interessebasert læring må jeg gjøre det med et kritisk granskende blikk – og komme opp med noen nye spørsmål, for å kunne få øye på konturene av den helhetlige kunnskapsforståelsen som jeg jakter på. Kan barnets dannelsesprosess, samtidig være barnets profesjonsdannelsesprosess? Kan man si at gryende profesjonsdannelse foregår helt ned barndommen – og i så fall hvilke implikasjoner kan de føre med seg?

Barnet blir gjennom sosialiseringprosessen et individ med bevissthet om seg selv – og gjennomgår en *subjektiveringsprosess* (Enerstvedt 1982:231, Biesta 2009:50). Etter hvert som barnet vokser til, blir det mer selvstendig som aktør i en virksomhetsprosess mellom dem selv, voksne og andre barn. I denne prosessen tilegner det seg kunnskaper, ferdigheter og lærer seg å gjøre vurderinger – og begynner gradvis å imitere, reprodusere, skape gjenstander og virksomhetsprosesser av undersøkende karakter. Kan man si at de allerede da begir seg inn i en type "pre – profesjonalisering" som for de fleste ender opp med at de finner et interessefelt som berører dem og fanger oppmerksomhet? De to casene nedenfor har i seg fortellinger som kan tilsa at det er nettopp dette som skjer med de som har opplevd selve møtepunktet mellom genuin interesse, naturlig begavelse, mestringsopplevelse og personlig lidenskap (Robinson 2009:21, Ofstad 2013:43 – 54). Casene beskriver utviklingen av en tilstand som oppstår når kunnskap, ferdigheter, evner, positiv emosjonell balanse og personlighet smelter sammen. Vi ser en beskrivelse av en prosess hvor opplevelsen av en tilnærmet perfekt balanse mellom anerkjennelse, erkjennelse, forståelse av seg selv, praktisk innsikt i det man setter seg fore å skape – og evnen til å utøve denne "skaperaksjonen" i praksis, er i et samsvar. I samtlig av de casene som kan sies å ligge til grunn for denne artikkelen, uttrykker informantene at den energien som kanaliseres gjennom den type virksomhetsprosesser, har sitt utspring i det jeg velger å kalle selve *momentet* i opplevelsen av å finne "sitt rette element". Å være i dette momentet gir en opplevelse av å være i besittelse av en positiv

kraft og mestringsevne, som igjen gir positiv energi og drivkraft til å utfordre seg selv ytterligere (ibid.).

ET DUALISTISK LÆRINGSPERSPEKTIV – I OG UTENFOR SKOLEN

I Gert Biesta's tilnærming til utdannelsesbegrepet (se sluttnote1), tilkjenner han at begrepet *utdannelse* tolkes alt etter konteksten og kan bety alt fra *oppdragelse, dannelse til undervisning, pedagogikk – til utdannelse*. Skolens ansvar når det gjelder elevenes læring og utvikling, blir ofte betegnet som opplæring (jfr. St.meld. nr. 31 2007/2008). Begrepet opplæring er blitt internalisert i skolen og blant skolens aktører. Det reflekterer et syn på læring som tilkjenner at skolen skal *tilføre* elevene kunnskap og kompetanse – som noe som kan formidles og overføres fra en person til en annen. Opplæring foregår altså på opplæringsinstitusjoner som tilrettelagte opplæringsløp og disse opplæringsløp er ofte forankret i en forutbestemt fastlagt opplæringsbane som alle skal igjennom. Dette overføringsbaserte opplæringssystemet har tre sentrale kjennetegn. Her forstås og formes opplæring som først overlevering, dernest som overføring og tilslutt anvendelse (Dreier 1999:1). Samtidig så lever vi i en verden hvor unge selv søker etter å forstå seg selv og andre i en globalisert verden hvor flere og flere unge opptrer og føler seg som "verdensborgere" som både skaper seg tilgang og kommuniserer i globale virtuelle samfunn. De er relasjonshungrige konsumenter og produsenter av informasjon – og er tilgjengelige nesten 24 timer i døgnet, hvor det å miste tilgang til dette fellesskapet for noen kan få dem til å føle seg ensomme. De lever i en delingskultur – og mange har stor kapasitet til å håndtere de nye medier, noe som også bidrar at sosiale media styrer mye av hverdagen deres. Unge lever – og er underveis i en reisende livsverden, så vel elektronisk som fysisk. Kloden er mer og mer deres opplevelses – og læringsarena, - nyskappings – og hjemmearena. Dagens unge vil nødvendigvis måtte få den høyeste teknologiske, relasjonelle og samfunnmessig innsiktsfulle kompetansen som

kan oppdrives og bli utstyrt med gode ”metoder for menneskelig handlekraft” som setter dem i stand til å håndtere fremtidens utfordringer. I noen sammenhenger kan det imidlertid virke som om det viktigste av alle utdanningspolitiske spørsmål som vi daglig må stille oss, er hvordan skolen kan håndtere den kontinuerlige omstillingen som skal til for at den skal holde tritt med den massive kunnskapsutveksling unge av i dag sluses inn i.

De kritiske faktorene i dette scenariet vil trolig være i hvilken grad vi evner å finne den gode balansen i mellom teori og praksis i fremtidens opplæring – og hvorvidt vi evner å skape en skole som er tuftet på fleksible læringsformer tilpasset de unges interessebaserte evner, ferdigheter, stimulere frem gode mestringsopplevelser og legge til rette for at de skal kunne bygge opp, utvikle og gjennomføre sine personlige læringsstrategier.

TALENT - ELLER AGENT I EGET LIV

”Talent er medfødt” er et kjent postulat i utviklingspsykologien og kulturhistorien. Det er nok bare en del av sannheten. Medfødt i den forstand at det er knyttet til medfødte ferdighetspotensialer? Ja, det kan være en del av sannheten, men forskning viser at begrepet talent er betydelig mer sammensatt enn som så. Det man kan si er at talent vokser frem på basis av noen naturlige forutsetninger for å kunne mestre – og bli god på noe.

Bandura tydeliggjør mennesket som et selvproduserende individ som har innflytelse på sitt eget liv, setter seg mål og handler intensjonalt og gjennom det blir det en *agent i eget liv* (Bandura 1997:5 – 6, Skaalvik & Skaalvik 2013:46 – 51). Den mest sentrale betingelsen for at en person skal kunne fungere adekvat som *agent i eget liv* er at vedkommende har tro på egne evner til å utføre de oppgavene som er nødvendige for å nå målene. Til grunn for disse målene ligger personens *mestringsforventninger* – eller det Bandura kaller *self-efficacy*. Mennesket kan lære å regulere sin egen læring og atferd og

dette kalles selvregulering (Skaalvik & Skaalvik 2013:46) – som er en evne til å gjennomføre en type strategisk kortsiktig og langsiktig virkende planlegging for livet sitt. Dette er en gjennomgående faktor i de to casene nedenfor. Alle mine informanter føyer seg godt inn under denne kategorien. De vokste inn i sin livssyklus med tydelige interesser, drømmer, støttespillere, forventninger og motivasjoner som gjorde at de fra den dag vi kan si at de hadde truffet *sitt rette element*, også kunne starte på sine ”karrierer” som agenter i eget liv. Alle hadde de møtt på talentbegrepet i en eller annen sammenheng, uten å registrere det som noe annet enn et signal på at noen hadde sett dem, likt det de så og gitt uttrykk for at de var spente på fortsettelsen.

METODE

Menneskets phronetiske læreprosess – en fenomenologisk reise

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for to ulike fenomenologiske tilnærminger knyttet til menneskets læreprosess som begge kan sies å være forankret i phronetisk forståelse av kunnskap. Den ene må kunne betraktes som en lineær beskrivelse av praktisk kunnskap, mens den andre, som er utledet av det empiriske materialet denne artikkelen er bygget på, må kunne ses på som et lærings – og utviklingsløp gjennom en mer dynamisk, syklisk prosess. Det grunnleggende for vår menneskelige utvikling er at vi forstår forbindelsen vår mellom kunnskap og kontekst – og at kunnskap om menneskelig aktivitet er kontekststøttet. Detaljerte fenomenologiske studier av menneskets læring tyder på at vi gjennomgår flere faser i innlæring av ferdighet (Flyvbjerg 2009:19-20). Det mest kjente av disse fenomenologiske studiene er det brødrene Hubert og Stuart Dreyfus, den første filosof og den andre matematiker, står for. Dette studiet av menneske og samfunn er forankret og har sin hovedvekt i *phronesis*. I tillegg til det phronetiske grunnlaget som beskrives som sannhetens tilstand, det etiske grunnlaget, den refleksive analysen av verdier knyttet til praksis, er *phronesis* pragmatisk, variabel, kontekststøttet – orientert mot handling

– og basert på praktisk verdirasjonalitet. Phronesis som begrep har ikke noen analogi i norsk vokabular, men de begrepene som trolig dekker mest er begrepene *ferdighets* – og *fortrolighetskunnskap*, hentet fra den norske filosofen Tore Nordenstams humanistiske kunnskapsinndeling (Nordenstam 2000:29).

Modellen er i stor grad selvbeskrivende og viser hvilke gjenkjennelige prosesser mennesker gjennomgår og kvalitativt forskjellige måter mennesker handler og opptrer på når de skal lære seg en bestemt ferdighet. Personer på et nivå klarer seg bedre enn personen på det foregående nivå (Flyvbjerg 2009: 20). En skihopper på *nybegynnerstadiet* vil lære seg gjennom egen praksis og instruksjon fra en trener å få innsikt i de faktorer som er viktige for en nybegynner

hopper. Han eller hun lærer noen kjensgjerninger, blir observant på noen vesentlige trekk og regler knyttet til hopping. Disse kjensgjerningene, trekk og regler er kontekstuavhengige. Her fins ganske enkelt noen overordnede regler for skihopping som du skal være oppmerksomhet på. De må ha ordentlig utstyr, de må utføre bestemte bevegelser, både ned mot skihoppet, på hoppet, i lufta og ved landing.

Se tabell 1

Etter noen uker er hopperen blitt *avansert nybegynner*. Nå har han fått prøve å hoppe – og har begynt å bygge erfaring. Nå kjenner han igjen relevante elementer i utøvelsen av hoppingen og det er i ferd med å bygge seg opp en kontekstavhengig erfaringsdannelse. Konteksten er hoppbakken – og miljøet rundt hoppingen. Det

Fra novisen til fornyeren En fenomenologisk modell om menneskets læreprosess

1. Nybegynner	Kontekstuavhengige elementer og regler som grunnlag for handling .
2. Avansert nybegynner	Erfaringsbaserte kontekstavhengige elementer supplerer kontekstuavhengige elementer/ regler.
3. Kompetent utøver	Mål og plan velges bevisst og nøye overveid med henblikk på å redusere kompleksitet. Valget er ikke - objektivt og nødvendig – utøveren er involvert i resultatet med egen person.
4. Kyndig utøver	Intuitiv problemidentifikasjon og intuitivt valg av mål og plan ut fra et erfaringsbasert perspektiv. Intuitive valg vurderes analytisk i vekselvirkning.
5. Eksperten	Intuitiv holistisk og synkron identifisering av problem, mål, plan, beslutning og handling. Flytende utvungen prestasjon som ikke avbrytes av analytiske overveielser.
6. Kulturell mester (virtuos, jfr. Bourdieu)	"Phronemos" den kulturelle mester får bredere og dypere innblikk i hverdagsverden. Ny kunnskap beherskes og manifesterer seg gjennom en videreutviklet erfaring som responderer på situasjonen på nye tidstilpassede måter.
7. Fornyeren (kreativitet og innovasjon)	Den radikale innovative og selvskapende mester som omdefinierer relevante situasjoner, regler, problemer, mål, delplaner og perspektiver. På basis av nyoppdagede muligheter omdefinieres læreprosessens innhold.

Flyvbjerg, B 1990. *Rasjonalitet, intuisjon og kropp i menneskets læreprosess*. Fortolkning og evaluering av Hubert og Stuart Dreyfus' model for innlæring ferdigheter. Arbejdsnotat. Version 1.2.0

Dreyfus, H 2000, *Can there be a better source of meaning than everyday practice*.

Tabell1. "Fra novise til ekspert", (Dreyfus & Dreyfus 1986:16 – 52)

er dette som får betydning nå.

Etter hvert som erfaringsopplevelsene blir rikere får han delta i den første konkurransen og skal da opptre som en *kompetent utøver* som skal da håndtere et ganske overveldende sett av kjensgjerninger, trekk og regler. Her stilles han på prøve i forhold til hva som skal prioriteres og må bygge seg opp en hierarkisk, prioriterende beslutningsprosedyre. Han må ha et mål og en plan for hvordan han skal gjennomføre hoppingen og deretter gjennomføre den i tråd med mål og plan. Frem til nå har det aller meste foregått i et logisk oppbygd og gjennomført handlingsmønster. Det er et kvalitativt sprang mellom nivå tre og nivå fire. Fra nivå fire gjøres det meste på intuisjon og et mer eksperimentelt basert handlingsmønster hvor analytiske rasjonalitetsmønstra er dominerende (Flyvbjerg 2009:32)

Som *kyndig utøver*, kreves det en kvalitativt annerledes ekspertise hvor han bygger videre på det han har lært og de viktigste elementene er innarbeidet i et intuitivt mønster. Han går opp på toppen, spenner på skiene, fokuserer på sine prosedyrer og setter utfor, tar sats, flyver så langt sats, utstyr, vind og vær og bakkeforhold tillater.

Når han er blitt *ekspert* preges handlingsmønsteret hans av intuitivitet, helhetsoversikt og en evne til å synkronisere sine bevegelser på en slik måte at det kan betegnes som en flytende uanstrengt innsats, hvor det analytiske er fraværende, i alle fall frem til hoppet er overstått, mens under selve hoppseansen er det intuisjon, erfaring og dømmekraft som dominerer.

Noen vesentlige kritiske momenter er i årenes løp blitt fremmet mot denne modellen. Det ene var at modellen mangler et fornyende og kreativt element. Det andre er at modellen er konstruert som om trinnene i modellen logisk følger hverandre i et lineært system med en slags mekanisk lineær overforenkling og utviklingsdeterminisme. Nesten 15 år etter at modellen ble utviklet og tatt i bruk ble disse momentene tatt til følge av Hubert Dreyfus, som valgte å legge

til *den kulturelle mesteren og fornyeren*, den som etter å ha nådd en virtuøs tilstand, evner å omstille seg, gå nye veier for å utvikle eller gjerne tilpasse den til de nye rammebetingelsene som kan være endringer i teknologi, utstyr, nye læreperspektiver og kombinasjoner av denne type virksomheter (Dreyfus 2004:12 – 13) Når for eksempel den svenske skihopperen Jan Boklöv forteller om sitt eget liv som skihopper, så vektlegger han at han var annerledes. Han har alltid hatt en sterk vilje til å gå sine egne veier. Hans store innovasjon, V – stilen oppdaget han faktisk ved en tilfældighet. I en hoppkonkurranse i Falun i 1985 hoppet han til bunnen av bakken med det som for han på den tiden kunne betegnes som et skikkelig kråkehopp. Verken publikum eller hoppmålerne forsto hva som skjedde. Boklöv skjønte heller ingenting: *”Skiene var ustabile ut fra hoppkanten og skar ut. Jeg fikk heller ikke noe særlig høyde. Likevel hoppet jeg 20 meter lenger enn nestemann, med et totalt mislykket hopp. Jeg måtte bare le”*. Der og da skjønte han ikke at han hadde funnet opp en helt ny hoppstil, men han følte allikevel at han måtte prøve den brede skiføringen en gang til. Da han hoppet langt på nytt, begynte han å ane at dette kunne ha noe for seg (Baltzersen 2013). Jan Boklöv vant verdenscupen i skihopp sesongen 1988/89 – med sin v – stil. Modellen til Brødrene Dreyfus er et svært viktig bidrag i forståelsen av menneskers læreprosess. Etter at den ble supplert med det sjettede (den kulturelle mesteren/virtuosen) og det syvende steget (fornyreren) er den blitt betydelig mer tidstilpasset, mer dynamisk og mindre deterministisk, men den har fortsatt den svakhet at den fortsatt fremstår som mekanisk lineær, teoretisk og overforenklet i sin form (Flyvbjerg 1990:47).

De narrative "casenes" mangfoldige kunnskapsflora

De amerikanske samfunnsforskerne George og Bennett beskriver case – studier som en detaljert undersøkelse av et aspekt knyttet til en historisk episode, for å utvikle eller teste forklaringer som kan være generaliserbare til andre tilfeller (George & Bennett 2004:5,

17 – 18). Case – studiets tette forbindelse med virkelige situasjoner er viktig for utviklingen av et nyansert syn på virkeligheten. Først og fremst fordi at menneskelig atferd ikke kan forstås meningsfullt alene som uttrykk for regelstyrte handlinger, som fins på de laveste nivå i læringsprosessen og i det meste av teori. Skal man kunne skape den brede innsikt og forståelse i og gjennom den konkrete, kontekstbundne erfaring, må disse erfaringene samles både gjennom nærkontakt med den virkeligheten som studeres og gjennom feedback fra de man studerer.

Jeg bruker i denne artikkelen som et metodisk tablå, intervjuer med 16 mennesker som alle har til felles at de har skapt sin karriere innenfor et spesifikt interesse – og motivasjonsområde som de ble engasjert i allerede da de var små/unge. Intervjuene ble forberedt som semi-strukturerte *livsverdensintervju*. Med andre ord verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemaundersøkelse, dette for å kunne oppnå en dialog som fanget opp både informantens egne perspektiver og min løpende spørsmålsgenerering. Gjennom intervjuet søkte jeg å innhente beskrivelser fra mine informanters livsverden i tråd med en intervjuguide, bestående av noen spørsmål jeg ville sikre meg at informanten reflekterte over i løpet av intervjuet. Denne guiden var ikke ment å være – og ble heller ikke styrende for hvordan samtalen skulle forløpe (Kvale & Brinkmann 2009:47).

Empirien er i denne artikkelen knyttet til uttrykkene interessebasert og selvregulert læring og den læringsarenastrukturen jeg vil reflektere rundt kom til uttrykk som et resultat av de livshistorier/livsfortellinger informantene mine skapte gjennom dialogen med meg. De fleste av mine informanter er ikke bare skapere av diverse former jeg kaller ”virksomhetskunst”, men de er gjennom sine intervjudialoger også skapere av kunnen – og dermed også et viktig element i fremtidens kunnskaping.

En eksplorerende undersøkelse

Den engelske pedagogikkprofessoren Ivor F. Goodson skiller mellom *livsfortelling* og *livshis-*

torier og sier at god pedagogisk forskning må kombinere disse. Livsfortellingen er historien mine informanter fortalte om sitt liv og livshistorien setter livet deres inn i en større sammenheng. Livsfortellinger individualiserer og personaliserer, mens livshistorie kontekstualiserer og politiserer (Goodson 2000:9). Goodson hevder at fortellingen skal være et startpunkt som gjennom å bli supplert med analyse av tidsdokumenter i tiden, kan kaste lys over kollektive prosesser våre informanter har vært en del av – og vil bære frem minnet deres og hjelpe dem å risse sin spesielle historie inn i sin hverdagslige ”livslog”. Dette gjør at jeg i det videre velger å bruke *livsverdensfortelling* som begrep for å anskueliggjøre dette doble perspektivet. Gjennom dialogen med mine informanter vokste det frem noen svært så spennende *livsverdensfortellinger* som skapte en sjelden perspektivrikdom. Gjennom transkriberingsarbeidet kom det til uttrykk mye tankevekkende informasjon, hvorav noe av dette blir brukt som grunnlag for drøftingene i denne artikkelen.

RESULTATER

To case – fra interessebasert motivasjon til dedikasjon

Case 1 – Fotballspilleren

I ly av en oppvekst han betegner som ”trygg og god” preget av fysisk aktivitet gjennom lek og moro, vokste interessen for fotballsporten frem hos han. Han var nærmest født inn i fotballyrket med en far som hadde en stor nasjonal og internasjonal fotballkarriere og som satte sitt preg på norsk fotball på 60 – og 70 tallet. Spilleren vår begynte med lekende spill på løkka sammen med sine kompiser i 6 – 7 års alderen og fotballspillet var fra da av hans store interesse:

... for oss var det en helt naturlig ting å gjøre... nesten alle mine venner spilte fotball. Vi spilte fotball hele tiden. Det ble aldri lagt noe press på meg fra foreldrene mine eller ”fade- ren” – det var jo bare slik det skulle være – og i så måte kan du jo si at det kom inn ”med morsmelka”.

Frem til han var 13 år var idrett – og fysisk aktivitet en lek så å si hver dag, sommer som vinter. Han kombinerte fotballen med både turn, tennis og friluftsliv frem til han var 13 da han bestemte seg for at han ville bli god i fotball. Fotballspillet gikk da over fra å være en genuin interesse til å bli en lidenskap:

I 13 – 14 årsalderen gikk jeg over fra å spille fotball for å ha det gøy – til å trene bevisst for å bli god. "Faderen" hadde tipset meg om at jeg, for å bli god, måtte trene bevisst og mye primært på to ting. For det første måtte jeg lære meg å ta i mot ballen – og så trene på tilslaget på ballen – for å bli god til å sende den fra meg. Jeg trente 15 – 20 timer i uka på dette ved å spille ball i mot veggen på et industribygg – bare det samme hele tiden; sende den fra meg – og ta i mot – i stadige repetisjoner. Det gikk etter hvert automatisk i det.

Det var da han bestemte seg for at han ville satse på fotballen – og det var fra da av at motivasjonen og den indre drivkraften drev han fremover mot nye mål. Dette valget tok han alene uten påvirkning fra andre.

Jeg var 12 - 13 år da jeg følte – og vel erkjente at jeg var god, følte at jeg lyktes, ting rundt meg falt på plass og hadde en slik spesiell type mestringsfølelse, som gjorde at jeg syntes det var utrolig artig å være fotballspiller. Det var da jeg ble bevisst på at jeg ville bli så god som mulig – og bli proff og komme på landslaget. Det var da jeg tok valget. Det var da jeg satte målene mine for fremtiden.

Han selv vurderer at det var de ferdighetene han fikk gjennom den nitide basistreeningen i ungdomsårene som var den vesentligste suksessfaktoren for at han gjennom sin karriere kunne bli en av de mest meriterte spillerne i norsk fotball gjennom tidene:

Jeg oppdaget at jeg trivdes med det, jeg var jo påvirket av det miljøet jeg var i. Det var kammeratmiljøet, miljøet på laget mitt og dyktige

trenerne som stimulerte og motiverte meg til stadig å sette meg nye mål som fotballspiller. I tillegg til å trene fotballspill med kompisene mine, trente jeg på disse nevnte basisferdighetene som jo er grunnpilarene i fotball. Det er etter min oppfatning det jeg la ned av treningsarbeid her, som er grunnlaget for at min karriere ble vellykket.

Han når sin karrieretopp i perioden 2000 - 2004, før han må gi seg på grunn av skader i 2006 i en alder av 38 år. Han konkluderer med at det er tre faktorer som har lagt til grunn for hans suksess som spiller. Det er kombinasjonen av personlig likevekt, som han mener omfatter blant annet mental balanse, mestringsopplevelse, motivasjon, indre driv som får næring gjennom gode opplevelser, blick for spillet og evne til å forberede seg og fokusere på sine oppgaver over tid. Han knytter det dessuten til et ekstremt treningsfokus som omfatter vilje, tålmodighet og konsentrasjon og evne til å terpe på detaljer. Den siste avgjørende faktoren for hans karriere mener han er de *fysiske egenskapene*, de kroppslige forutsetningene, som ikke nødvendigvis betyr at du er stor og sterk, men i hans tilfelle liten og kvikk, med blant annet god kroppslig balanse, koordinasjon, mestringssevne og en god fysisk motor. Kombinasjonen av disse tre fortrinn utgjorde hans kapasitet eller talent – og som bidro til at han hele tiden våget å strekke seg utover og bortenfor sitt nåværende nivå – og gjennom det skapte hans karriere.

Case 2 – Skuespilleren

Han vokste opp i trygge og forutsigbare omgivelser i en fiskerikommune i Nordland, preget av lek og bekymringsløs moro gjennom barn- og tidlig ungdom. Skolen var på langt nær hans favorittsted – og hans manglende interesse for skolens form og innhold preget skoleresultatene, så når han skulle over fra ungdomsskolen til videregående skole nådde han ikke frem i søkerkøen på de fag han hadde interesse for, som på dette tidspunktet var foto og musikk. Han fikk tilslutt plass på maskin – og mekanikerlinja, som ikke fikk beholde ham særlig lenge. I en

alder av 16 år var han uten skoleplass, men dog ikke uten lærings – og arbeidsvilje. Han tilbrakte mye av dagen sammen med far i fiskebåten og på ettermiddags og kveldstid var han i ungdomsklubben, hvor han blant annet gjennomførte et gitarkurs som bidro til at han ble kjent med sin musikalitet og til at den musikalske begavelsen vokste frem.

17 år gammel fikk han gjennom arbeidsmarkedsetaten tilbud om å delta på et arbeidsmarkedskurs for unge arbeidsledige knyttet til et gryende teatermiljø i nabokommunen. Dette takket han ja til:

Jeg visste ikke hva jeg gikk til. Ikke annet at jeg skulle delta på et kurs i teater og musikk som skulle vare i 5 mnd. Jeg hoppet rett i det. Jeg gikk inn i en teaterverden sammen med 17 andre ungdommer som sammen skulle gjennomgå en teaterprosess, hvor målet var å lage en forestilling som skulle handle om oss selv. Vi bodde og jobbet sammen i 5 måneder – og produserte, lærte og spilte musikkteater sammen. Vi skapte sammen med profesjonelle instruktører på teater/drama, musikk og scenisk produksjon et konsept hvor vi fikk i oppdrag å ta pulsen på de utfordringer og problemstillinger unge mennesker stiltes ovenfor i datidens samfunn.

I løpet av 5 mnd. skapte denne gruppen et teaterstykke som de skulle turnere med i Nordland fylke – og prosessen ble en ”trigger” for han. Dette ble starten på en teaterkarriere uten så mange sidestykker innenfor norsk teaterhistorie.

Den følelsen jeg hadde når jeg sto på scenen med de andre i teaterkompaniet, den følelsen av å kunne stå der å beherske rollen vi selv hadde vært med å komponere, bidra til å få folk til å le, stå der fryktløs foran 400 mennesker, spille, kle av seg og spille muskelmann, som jeg jo på langt nær var, skapte en slik trygghet som sitter igjen i meg ennå. Det imidlertid som berørte meg mest var fellesskapet, de mange timene på scenen, hvor vi bearbeidet historier sammen, utformet musikken

sammen, turnerte sammen og delte livene våre sammen.

Han gjennomførte dette kurset, men var fra da av fanget av de kreative prosessene som kom til uttrykk i deler av gruppen som etter at dette teatereksperimentet var over, ble knyttet til en fri teatergruppe, som tok mål av seg i å skape teater av kystkulturens rikholdige fortellings-, diktning- og komposisjonskunst. Nye prosjekter vokste frem og nye muligheter ble skapt i kjølvannet av den kreative skaperkraften han omga seg med. Nye teaterstykker ble komponert og turneringsarenaen gikk over fra å være kyst – Nordland til å bli europeisk, både i øst og vest og noen av skuespillerne i denne lille teatertruppen fikk til og med tilbud om studieplass på den prestisjefylte Dramaskolen i St. Petersburg som en del av en kulturutvekslingsavtale mellom Nordland fylkeskommuner og Leningrad oblast:

Jeg dro til St. Petersburg som 19 åring. Jeg var der 1 år. Vi ble ganske fristilte fordi vi fikk godkjent vår tidligere praksis som jo omfattet 2 år med skapende teaterkunst. Dette ga oss muligheten til å slutføre utdannelsen ved Dramaskolen på en tredjedel av normert tid. Vi måtte ferdigstille utdannelsen vår på lik linje med de andre studentene, med de samme eksamenene. Vi fløt mellom klassene med ulike skuespillertilnærminger som teater, film – og klarte oss, selv om det var knallhardt arbeidsmessig med over 50 timers arbeidsuger. Vi fullførte! Jeg husker det ikke som tungt fordi jeg var ung, hadde masse energi, motivasjon og var egentlig bare åpen for nye ting.

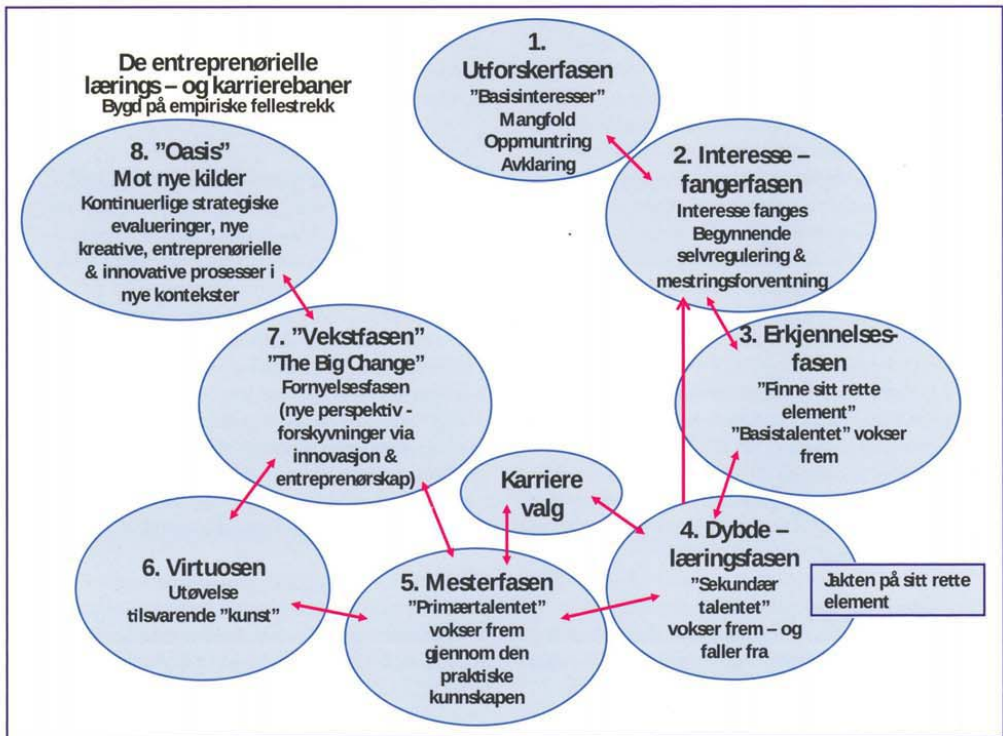
Tilbake i Norge fulgte 15 år med sammenhengende teaterproduksjon sammen med sitt fri –teater kompani før han følte seg moden nok til å tenke på å etablere sitt eget teaterkompani, sammen med sin ektefelle. Dette kompaniet er fremdeles hans yrkesmessige og faglige forankringspunkt og er i dag å finne på teaterscener både i Nordland, Norge og Europa. Han beskriver i sin fortelling de viktigste faktorene som gjorde at karrieren er blitt som den er blitt:

Noe jeg alltid har gjort – er å sette meg høye mål og ha ambisjoner i forhold til ting jeg interesserte meg for. Jeg er blitt flink i det jeg interesserte meg for. Jeg har samtidig hatt en slags distanse til disse målene og ambisjonene og vært mest opptatt av prosessen, de kreative tankene, spille observatørens rolle, være her og nå, og ha fokus på løsningen av oppgavene. Det tror jeg har å gjøre med hvem jeg er som menneske. Jeg kjenner at det er en del av barnelærdommen, denne viljen til å gjøre noe i verden og til å tørre å ta noen sjanser – og samtidig som du tør gå på tryne.

DISKUSJON

Det entreprenørielle læringsløpet – selvregulerte og interessebaserte læringsbaner i syklisk samspill mellom symmetri og asymmetri

Menneskers læreprosess er kompleks og som redegjort for i avsnittet over, er den modellen det refereres mest til utviklet av brodrene Dreyfus. Ut av analysen av mitt empiriske materiale vokste det frem et mønster for læring som hadde likhetstrekk med Dreyfus – modellen. Det jeg kaller "det entreprenørielle læringsløpet" har en del supplerende elementer til Dreyfus – model-



Tabell 2. "Det entreprenørielle læringsløp", (Ofstad 2013)

len som gjør at vi får en rikere beskrivelse av en læreprosess som er mer dynamisk dialektisk og syklisk i sin form. Modellen nedenfor er en analytisk modell som er bygd på rammen av min eksplorative undersøkelse.

Se tabell 2

Med referanse til de to ovennevnte casene som jo også stemmer godt overens med den øvrige empirien jeg har hentet inn, kan disse agentene i sitt eget liv tydeliggjøre sitt entreprenørielle læringsløp gjennom fra 5 til 8 trinn.

Utforskerfasen

Utforskerfasen starter i barnealder og kan vare fra tidlig førskolealder via ungdomsalder opp til voksenalder. Både fotballspilleren og skuespilleren var igjennom sin lek og forskerfase, hvor de møtte et mangfold av opplevelser, gjorde et mangfold av oppdagelser og observasjoner, skapte et mangfold av erfaringer og fikk et mangfold av innsikter skapt i formelle og uformelle læringsrom. Vi fortolker og søker svar for å kunne forstå. Alt etter hvor unge vi er, håndterer vi hendelsene vi blir en del av, og for de yngste av oss fortoner det vi forstår seg som en lek. Jo eldre vi blir og jo mer nyansert forståelsen blir, jo mer virkelighetspreg blir det over leken. Det er gjerne gjennom leken at barn – og unge møter læringsopplevelser som gjør inntrykk og som stimulerer utforskning. Det å være sammen med andre barn i en lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter, kan skape motivasjon og interesse og gjøre opplæring spennende og allsidig (Lillemyr 2011:35). Det er imidlertid påfallende at den type læring som stimulerer frem disse interesse – og motivasjonsbaserte opplevelsene ofte skjer utenfor skoletid, på fritidsarenaen eller det jeg velger å kalle ”den sekundære læringsarenaen”. Det kan synes som et paradoks at alle informanter jeg har brukt i min forskning, hentet de lek – og læringsopplevelsene som senere ble grunnlaget for fremtidige valg av favorittaktivitet – som også ble grunnlag for fremtidige yrkesvalg, fra fritidsarenaen. På hvert sitt alderstrinn og på basis av helt ulike historier, ”lekkelærte” de to ovennevnte informantene seg frem til sine

karrierevalg, inspirert, oppmuntret og fremsnakket av engasjerte foreldre, venner og positive omgivelser.

Interessefangerfasen

Interessefangerfasen starter sin virketid når interessen fanges for en eller flere aktiviteter som det enkelte barn, unge velger å holde på med, fordi de opplever at de mestrer dem. Fotballspilleren kaller dette ”et selvforsterkende mønster” – som betegner et aktivitetsmønster man søker til fordi man har lyktes med det og at man liker å holde på med det. Jo mer man søker tilbake til og lykkes i nettopp denne aktiviteten, jo sterkere positive stimulanser, jo mer lidenskap bygges opp. En gryende mestringsforventning vokser frem kombinert med et behov for å vite og forstå mest mulig om aktiviteten. De søker kunnskap om feltet, først og fremst ved å lære gjennom å øve (”learning by doing”), de får bekreftet sitt mestringsnivå og motivasjonen øker og prosessen frem til målet blir selve veien. På veien tester de ut mer og mer gjennom prøving og feiling – og etter hvert som de stabiliserer seg får de mer og mer hjelp utenfra. Denne begynnende selvreguleringsevnen bidrar til at de etter hvert – og i ung alder blir eksperter på sitt område, og bygger stadig opp forventninger om hva som kommer til å skje hvis de greier sine neste mål. Det er dette selvforsterkende mønster fotballspilleren vektlegger i sin fortelling, noe som igjen er med på gradvis å forsterke hans evne til selvurdering og selvrefleksjon.

Erkjennelsesfasen

Erkjennelsesfasen starter mens individet jakter etter å finne sitt rette element og basistalentet vokser frem. Er det forresten relevant å snakke om talent? I denne sammenhengen vil det ikke være relevant dersom vi er opptatt av talent som årsak til noe – til at noen blir gode til noe eller bedre til noe annet. Talentbegrepet blir kun interessant en resultatsammenheng. Summen av talentfulle egenskaper skaper i seg selv ingen prosess. Begrepet blir kun interessant å reflektere over når det kan ses på som et resultat av en prosess (Shenk 2010:51) Dersom vi forfølger denne tanken kan vi se at dette skulle bety at

høy grad av ferdighet i mange fysiske og kreative områder er mye mer oppnåelig blant mennesker enn antydning/forutsatt i forestillingen om begavelse (ibid.). Både fotballspilleren og skuespilleren kan identifisere bestemte hendelser i bestemte perioder som kan sies å ha brakt dem i en erkjennelsestilstand hvor mestringsforventningene kan sies å ha tatt et dialektisk sprang inn i sitt rette element eller det vi kan si ligger bortenfor vanlige, dagligdagse opplevelser av nytelse – og lykke. Når mennesker har funnet selve momentet i sitt rette element snakker vi om at de er ”fortøyd” til noe fundamentalt som både berører identiteten deres, formålet med livet, et psykisk og fysisk velværepunkt, som oppleves så sterkt og frisetende at det kan oppleves som de har møtt sin egne ”autopoietiske” kjerne. De har gjennom prosessen oppdagat sitt basistalent. Dette kan beskrives som den indre dynamikken i mennesket som er rettet mot sin egen fortsettelse og utvikling og som vil kunne defineres som den drivkraften som driver fremover menneskets selvskapende, selv frembringende og selvproduserende prosesser (Luhmann 2007:75 – 76, Ofstad 2013:41)

Dybdelæringsfasen

Dybdelæringsfasen blir virksom når individet gjennom en betydelig fokusert innsats har bygd opp et erfaringsgrunnlag som er sterkt forankret til den valgte aktivitet. I denne fasen vokser det jeg velger å kalle ”Sekundærtalentet” frem. Dette er den fasen hvor sterk interesse kombinert med sterke mestringsopplevelser begynner å forme den enkelte aktør. I denne fasen gjør mange et kvantesprang fra interessefangerfasen, via erkjennelsefasen – og ganske raskt over i dybdelæringsfasen. Fotballspilleren nådde denne fasen i 13 - 14 årsalderen. Og la ytterligere alen til sin vekst frem til 18 - 19 års alder. Skuespilleren nådde den ikke før han var 17, men spilte gitar – som var hans store lidenskap og brukte mye tid til å øve på egen hånd. Mange vil kunne stabilisere seg på et relativt høyt nivå i denne fasen – og noen faller fra i den forstand at de slutter å trene, finner andre interesser, begynner med andre aktivite-

ter, men er like vel kommet på et relativt høyt nivå når de endrer interesseområde. Det kan selvfølgelig være mange årsaker til frafall her, men det fins ikke mye forskning på hvor stor frafalls – eller stagnasjonsprosessen er, eller hva som er de viktigste årsakene til dette. Det er i denne fasen at en ambisiøs trener ville sagt at når de kommer så langt, så skilles ”klienten fra hveten” - og for de beste intensiveres treningen, enda mer tid ofres, fokus og konsentrasjon skjerpes. Fotballen og skuespilleryrket forble en altomslukende interesse og aktivitet for våre to informanter. Sekundærtalentene som stiller seg nye ambisiøse mål går fra bredt til smalt interessefokus med innsnevring av interesseområder - talentet fremtrer gjennom prosessen, og kommer mer og mer til uttrykk etter hvert som de stadig mer profesjonelle ferdighetene synliggjøres. Fotballspilleren fikk enkle råd av sin far om hva som måtte til for at han skulle bli en god fotballspiller – og hva som skulle til for å bli enda bedre. Svarene han fikk var avgjørende. I denne fasen kunne han være oppe i 15 – 20 timer egentrening hvor han øvde på å sende fra seg ballen – og ta i mot den. I tillegg trente han fire ganger i uka sammen med laget sitt. Det var da han bestemte seg for å bli god. Fotball ble en lidenskap som han var svært engasjert i. Han spilte fotball i en eller annen form hver ledig stund på dagen hele uka, mesteparten av året og 15 år gammel debuterte han på det norske guttelandslaget. Skuespilleren gjennomgikk samme prosessen – bortsett fra at han fikk sin scenedebut som 17 – åring. For de begge var praksisfellesskapet av uvurderlig betydning. Fotballspillerens praksisfellesskap fant han i all hovedsak med laget sitt, mens skuespillerens praksisfellesskap var teaterkompaniet. De peker begge på hvor viktig dette praksisfellesskapet var for dem – og hvor viktige de var for praksisfellesskapet, noe som gjorde at det ikke bare ble opptatt av å lykkes selv, men også så noe veldig positivt å lykkes sammen med andre. Kanskje var det en viktig årsak til at de begge passerte dybdelæringsfasen med stor entusiasme – og gikk fra sekundærtalent til primærtalent i neste fase.

Mesterfasen

I *Mesterfasen* vokser primærtalentet frem. Mesterfasen passer til Dreyfus – brødrenes ”ekspertstadium”. Ekspertens kunnskap og kompetanse blir en så betydelig del av aktøren at han ikke trenger være mer klar over det enn han er klar over sin egen kropp. Fotballspilleren og skuespilleren ble ett med sin aktivitet, de inspireres av å lykkes og jo mer de lyktes jo mer ville de lykkes. Når fotballspilleren ble spurt hvordan han lagret gode opplevelser sier han

Helt automatisk, slik at du søker til det senere også – og de tingene du trener på som du kanskje ikke lykkes med umiddelbart, blir lettere å trene på fordi du har lyktes med noe annet, Jeg opplevde jo at det var ting jeg trente på som jeg ikke fikk til, men jeg ga meg jo ikke.... Jeg fortsatte jo til jeg fikk det til – og det kan du si har preget meg, jeg er ganske målbevisst på slike ting.

Skuespilleren kunne fortelle om lignende opplevelser i overgangen fra å være skuespiller i et teaterkompani til å etablere sitt eget teater hvor han uten videre gikk inn i rollen som multikunstner hvor han innehar rollen som skuespiller, regissør, musiker, dramaforfatter og produsent.

Disse egenskapene og evnene bare vokste frem etter hvert. Lysten til å oppleve friheten – og viljen til å skape nytt, leve av kunsten, drives av kunsten, forske på kunsten, beherske kunsten – og være uavhengig alle bortsett fra publikum – å få bygge erfaring og lære nye ting la seg inspirere av en verden full av inspirasjon.

Begge lot de seg flyte inn i rollene sine og etter hvert bygde de seg opp et ”indre bibliotek” av ulike opplevelser, oppdagelser som de følte at de kunne øse av hver dag. Verdens beste sjakkspillere antas å kunne kjenne igjen grovt femti tusen typer posisjoner – og det samme vil kunne sies med bilkjøring. Vi lagrer utvilsomt flere situasjoner, opplevelser og oppdagelser i vår hukommelse enn ord (Dreyfus & Dreyfuss 1986:32)

Virtuosfasen – ”den kulturelle mester”

Fotballspilleren og skuespilleren har nådd sitt virtuosnivå. Hubert Dreyfus beskriver stadiet bortenfor eksperten som virtuosens, den vise, intelligente, varsomme og skarpsindige (Dreyfus 2004:5) De kulturelle mestrene, virtuosene handler fritt og ubesværet, uten å måtte tenke seg om. De opptrer intuitivt, holistisk og synkront. Problemforståelse, planer og praktisk handling flyter sammen.

I virtuosfasen trer den virkelige kunstneren frem – som behersker alle elementene i sin aktivitet henimot den ypperste kunst. Fotballspilleren beskriver hvordan han kom inn i en flytsone de siste årene av sin karriere:

Fotballen har sine regler og de må jo følges, så det er ikke ofte vi ser så mange nyskapende ting på banen. Spillere kan jo vise frem noen uvanlige finter som mange forsøker å kopiere, men for min del utviklet jeg meg hele tiden. Det jeg gjorde med ballen var automatikk og plutselig når jeg passerte tredve år begynte jeg å gjøre ting med ballen i kamp som jeg aldri hadde gjort før, det bare kom av seg selv, finter, pasninger og driblinger og ikke noe av det var bevisst.

Skuespilleren forteller om tilsvarende opplevelser spesielt knyttet til en forestilling som han alltid har fått strålende kritikker for. Han står alene på scenen i 50 minutter og tar oss gjennom sitt eget livs faser i stort tempo. Det er fysisk teater, hvor han gjøgler, sjonglerer, spiller gitar og gjør halsbrekkende øvelser samtidig som han trakterer diverse musikkinstrumenter. Han har 300 forestillinger bak seg rundt om i Norge og Europa.

Jeg føler jeg behersker alle elementene, jeg føler jeg har nådd en slik kompleksitet i arbeidet mitt, hvor jeg faktisk henter inspirasjon fra alt det jeg gjør.

Vekstfasen – ”The Big Change”

Vekstfasen kan være både en videreutvikling fra virtuosfasen, hvor virtuosens går nye veier

for å skape noe som ligger innenfor hans egen mulighetszone, men som også kan oppleves som bortenfor egen komfortzone. Skuespilleren etablerte sammen med sin kone et eget teaterkompani som ikke bare etterspørres for sine skuespillerprestasjoner, men nå også for sine teateroppsetninger og regikapasitet, så vel i det norske, som i det europeiske markedet. Dette opplevdes som en sær utfordrende og krevende prosess, men nødvendig. De lyktes. Et annet eksempel på dette er pianovirtuosen Leif Ove Andsnes som valgte å sette noen av sine opptredener som en av verdens ledende konsertpianist inn i en ny kontekst. Gjennom en kreativ nyskaping skapte Andsnes og den visjonære sørafrikanske konseptkunstneren Robin Rhode gjennom et multimedialt eksperiment, et møte mellom ulike kunstarter. Konseptet kalte de "Pictures Reframed" bygd på den russiske komponisten Mussorgskys romantiske mesterverk *Pictures of an exhibition*, med klassisk piano og videokunst ispedd dans, billed- og fotokunst som flyter sammen i en og samme forestilling. Konseptet hadde sin uroppførelse ved Kammermusikkfestivalen i Risør i 2009 (Andsnes & Rhode, 2009). I denne formen for idebasert kunstnerisk aktivitet vurderes ideen bak kunstverket som kommer til uttrykk som viktigere enn den håndverksmessige eller visuelle utførelsen. Kunstnere som når "The Big Change" kan sies å ha nådd det Robin Rhodes beskriver som et topunkts scenario – endepunktene mellom det å dele – og det å utfordre hverandre på tvers av kunstformer. Andsnes begrunnelse for å gjøre dette eksperimentet var at Mussorskis mesterverk alltid vil fungere på egen hånd, men fordi dette kunstverket alltid har vært under utvikling føltes dette som en riktig utfordring å ta.

Oasis

Målet er nådd. Man har et ønske om å kombinere sin mesterkunnskap, sin virtuositet ved å gjøre en forskjell. I Oasis orienterer virtuosen og mesteren seg i nye retninger, hvor man gjerne velger å ta av fra mester – og virtuosfasen og ta kunnskapen og ferdighetene over i en helt annen

kontekst. I stedet for, eller i kombinasjon med sin master/virtuoskompetanse, vil de for eksempel kunne bruke deler av sin energi på mer samfunnsrettede prosjekter, hvor det primære målet er å skape muligheter for innovasjon og nyskaping til gagn for lokalsamfunn, nasjonale agendaer eller globale prosjekter og konsepter, i den hensikt å "gjøre en forskjell". Fotballspilleren "meldte overgang" fra fotballspill til byutvikling i sin hjemby etter at hans karriere på banen var over – mens det kanskje mest kjente eksemplet på denne typen kontekstsprang finner vi i Bill og Melinda Gates Foundation, som investerer milliarder av sin formue knyttet til Microsoft, til en stiftelse som har som formål å bekjempe sult og fattigdom, bekjempe Aids, styrke folks helse gjennom kunnskapsspredning – og å arbeide i nettverk for å kunne lykkes i arbeidet.

En nytenkende skole – fremtidsskolen?

Hva kan vi så lære av dette?

De viktigste vekststrukturene lærere og foreldre må bygge opp sammen med elevene for å kunne motivere og inspirere frem den enkelte kapasiteter og for å kunne møte fremtidens læringskrav, er de som kan knyttes til individets selvregulerte og interessebaserte læring gjennom entreprenøriell læringsformer i det personlige og relasjonelle rom. Jeg har søkt å beskrive hvilke prosesser som kan bidra til å gi begrepet *entreprenøriell læringsprosess* et dyper innsiktsmoment og gjennom det bidra til å skape en enda sterkere status enn det har i dag innenfor utdanning og opplæring og hvordan en kan se for seg at *entreprenørielle læringsprosesser* også kan sette sitt preg på fremtidens skoler som *metoder for menneskelig handlekraft*.

Basert på intervjuene kan en slutte at fremtidens skole i all hovedsak bør utvikles videre slik at barn og unge skal kunne få skape sine egne "læringsrom", hvor de kan arbeide i praksisfelleskap med praktiske oppgaver som er forankret i undersøkende og skapende læring, tuftet på entreprenørielle læringsformer med *individuelle læringsplaner* som er bygd på barnas/elevenes særegne interessebaserte aktiviteter i og uten-

for skolen. Vår oppgave som lærerutdannere, lærere og læreplanleggere bør være å stimulere til utvikling av læreplaner som legger til rette for interesse – og motivasjonsbasert læring hvor barn og unge får bygge opp sin mestring forventning, lidenskap og begeistring for læring. Gjennom dette vil vi kunne stimulere frem den entreprenørielle drivkraften som motiverer dem til å fordype seg i, aktivisere seg i interessebasert virksomhet – og gjennom det tilføre den energi, og ”merverdihunger” og gjennom det styrke selvregulerings – og selvmestringsevnen. Skolens læringstilnærming ville trolig tjent på å være bygd rundt mer ”leketonte” aktiviteter med læringslek, via alvorslek til arbeidslek. Gjennom et sterkt eierforhold til det elevene interesserer seg for, vil de i sterkere grad kunne bli ansvarlige produsenter i egne liv.

Det er videre viktig at barn og unge får anledning til å bli værende i spenningen mellom det som er – og det som ikke er – og gjennom det stå i et kontinuerlig endringsmodus, uten å føle seg truet eller være engstelig for å miste retning (Biesta 2011:iii) . Unge skal i gjennom denne prosessen øve opp sin svarevne. Filosofen Anders Lindseth beskriver kunnskap som svarevne, gjennom at vi som mennesker alltid må forholde oss til vår livsverden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Kunnskap er det vi trenger for å kunne gjøre det. (Lindseth 2012:9). Den praktiske kunnskapen er den mest sentrale for å kunne styrke vår svarevne og den får vi gjennom å forholde oss til noe eller noen og å være praktisk delaktige i det som møter oss.

En læringstilnærming som i større grad fokuserer på å lete etter mulighetsbilder vil være av sentral betydning for ungdom som skal håndtere den komplekse fremtiden. Erfaring viser at unge mennesker ser diverse mulighetsbilder fort dersom de blir oppmuntret til det. De bør få dyrke sin nysgjerrighet og få kjenne på sin utålmodighet i nært samarbeid med læreren som bør være åpen for nye ting – og kunne håndtere den uforutsigbarhet som en slik læringstilnærming vil gi.

Skolens sentrale aktører kan også bruke sin kreativitet til å styrke nærrelasjonsfaktoren mellom skolen, familie og diverse formelle og uformelle sosiale nettverk og praksisfellesskap som kan bety en verdifull supplerende faktor i all læringssammenheng. Skolen har tradisjon for å være barn og unges primære læringsarena. Det kan i dagens samfunn være en viss mulighet for at barn og unges sekundære læringsarena, fritidsarenaen, i fremtiden i større grad vokser frem til å bli den primære læringsarenaen for den enkelte, dersom ikke skolen tar noen grep. Hadde man kunne sett disse to arenaene i sammenheng og med et kreativt, nyskapende fokus, kunne mye ny virksomhetstrang vinnes for alle parter.

Medskaperegenskapene til unge mennesker er tradisjonelt sett store, dersom de slipper til. De aller fleste unge mennesker fra barnehagealder og oppover har sine egne personlige prosjekter som de bygger opp sin tid og interesse rundt. Det vil derfor være av stor læringsmessig interesse for lærerne å kunne bidra til at elevene deres får vedlikeholde og videreutvikle disse interessebaserte aktivitetene i fortsettelsen av sitt livs – og karriereløp.

AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Det som kjennetegner informantene som har delt sine livsverdensfortellinger med meg er at de av ulike årsaker har fått anledning til å vedlikeholde og videreutvikle interessebaserte aktiviteter som er forankret i fritiden. Den primære årsaken til dette er at de har fulgt sine interesser, nysgjerrighet og kreativ undersøkende tilnærming til de aktiviteter som de har fattet interesse for. Dette er en genuin, selvskapt interesse som de har et sterkt eierforhold til. Sekundært kan vi notere oss at de er blitt oppmuntret av sine foreldre til å være åpen og søkende i lek og aktivitet. De har hatt lærere som har hatt syn for den enkelte og gitt dem rom for å dyrke sine interessefelt i skolen og som har oppmuntret dem til å være bevisst sine ambisjoner og mål. Til sist har jeg også notert noen eksempler på skoleledelse som har vist en type fleksibilitet i sin tilrettelegging av skolens aktivitet, på en slik

måte at det har gitt elevene rom for individuell tilpasning. Opplever dagens unge at bare en av disse motivasjonsfaktorene er fremtredende i deres liv, vil det kunne være tilstrekkelig til at de skaper nok positiv energi og motivasjon til å ta nye læringsstrang.

Det mangfoldige informantkorps som har bistått meg i arbeidet med temaet ”det entreprenørielle læringsløp”, gir nokså klart uttrykk for at de mener at skolen må igjennom en innovasjonsprosess; et nyskapende utviklingsarbeid som inkluderer så vel skolepolitikere, skoleeiere, ledere, lærere, elever og foreldre. Også andre samfunnsaktører som har bidratt til min forskning, mener at vi trenger fornyelse i skolen, for at den skal kunne løse sitt samfunnsoppdrag tilfredsstillende. De gir uttrykk for at rammebetingelsene for læring i den norske skole er for dårlige. Skolen trenger å kunne hente inn verdifulle impulser utenfra til inspirasjon i skolens fornyingsprosess. Videre hevdes det at det blir for lite tid for de involverte aktørene til å ha en kritisk dialog rundt hvordan skolen kan legge til rette for at den enkelte elev sammen med sine lærere, foreldre og andre nøkkelpersoner kan oppdage, dyrke, ta i bruk og utvikle sine interessebaserte læringsløp i skolehverdagen. Leter vi etter utfordringer hvor vi kan markere vårt behov for å stimulere til innovative skoleutviklingsprosesser, kan en dialog på tvers av ulike kontekster være et sted å begynne. En lærende dialog på tvers av ulike fag – og relasjonsmiljøer bygd på våre erfaringer knyttet til læring som virker, kan godt komme til å skape nye tanker og ideer om hvilke læringsformer, metoder og læringsstrukturer fremtidens samfunn vil kunne trenge for at elevene skal få gode og positive læringsopplevelser.

Sluttnoter

1 Termen ”god utdanning” – bygger på termen ”good education” – basert på den nederlandske utdanningsfilosofen Gert Biesta presisering av begrepet education. I følge Biesta betyr education alt etter konteksten – alt fra utdanning,

undervisning og pedagogikk – til oppdragelse, dannelse, utdanning. Ofte betyr det flere av disse termene på samme tid, mens andre ganger bare en av termene (Biesta 2011:11) I denne artikkelen betyr ”god utdanning” også dannelse, undervisning, opplæring og pedagogisk – teoretiske overveielser m.m.

2 Fokusintervju – er i faglitteraturen beskrevet som et strukturert intervju med spørsmål som diskuteres av deltakere med ulik innsikt i valgt tema, som er fremmede for hverandre (Malterud 2012:20), ble gjennomført i november 2012 i samarbeid med Frikult Rana/Rana kommune, med lærere, elever og skoleledere fra Rana, Hemnes og Vefsn, samt forskere fra Universitetet i Nordland – med tema ”Skolen som virksomhetsarena for fremtidens unge”

3 Dialogkonferanse – tilrettelagt som en kombinasjon av forelesninger, gruppeprosesser, teaterforestillinger med dialog mellom publikum og skuespillere, panel – og plenumsdebatt ble gjennomført en dag i mars 2013 som et samarbeidsprosjekt mellom Senter for Praktisk kunnskap, Senter for Pedagogisk Entreprenørskap, Profesjonshøgskolen ved UiN, og Nasjonalt Senter for kunst og kultur i opplæringen - med tema ”Fremtidsskolen.” – hvilke utfordringer har barnehagen og skolen i dag – og hvilke veivalg bør vi gjøre for å kunne håndtere disse utfordringene i fremtidens barnehage og skole.”

4 Pintrich (2000:453) definerer selvregulert læring slik: *Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment.*

5 Jfr Sir Ken Robinson – ”The Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion.... Being in the Element takes them beyond the ordinary experiences of enjoyment and happiness” (Robinson 2009:21

6 *Entreprenøriell signaturstyrke – bygger på Martin Seligman som beskriver tjuefire ulike signaturstyrker knyttet til visdom og kunnskap, mot, medmenneskelighet og kjærlighet, rettferdighet, måtehold og transcendens (Seligman 2009: 137 – 165) Entreprenøriell signaturstyrke vurderer jeg som syntesen av Seligman's signaturstyrker.*

7 Hubert Dreyfus jobber sammen med sin bror Stuart ved University of California, Berkeley, USA. Hubert Dreyfus er professor i filosofi og Stuart Dreyfus er professor i matematikk. De skrev sammen boken *Mind over Machine. The Power of Human intuition and Expertise in the Era of the Computer (1986)*, som blant annet inneholder beskrivelse av fem utviklingsstrinn i menneskelig læring – "Fra novise til ekspert"

Litteraturoversikt

Andsnes, L.O & Rhode, R

(2009). *Pictures reframed. Deluxe Edition.* www.emiclassics.com & www.andsnes.com

Baltzersen, R

2013. *Geniet Jan Bokløv.* I Rolf Baltzersen: Om pedagogikk, teknologi og mye annet. En blogspot. <http://rolfbaltzersen.blogspot.no/2013/01/geniet-jan-boklov.html>

Bandura, A

(1997) *Self – efficacy. The exercise of control.* US: W.H. Freeman and Company
Biesta, G (2011). *God utdannelse i målingens tid – etik, politikk, demokrati.* Århus: Forlaget Klim.

Biesta, G

(2012). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid.* København: Forlaget UP – Unge Pædagoger

Dreier, O

(1999). *Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster.* I Nielsen, K & Kvale, S (red) Mesterlære. Læring som sosial praksis. København: Gyldendal Pedagogisk
Dreyfus, Hubert og Dreyfus, Stuart
(1986) *Mind over Machine. The Power of Human intuition and Expertise in the Era of the*

Computer. New York: The Free Press.

Dreyfus, HL

(2004). *Could anything be more Intelligible than Everyday Intelligibility. Reinterpreting Division I of Being and Time in the light of Division II.* Bulletin of science, Technology and Society 24.3, (265 – 274)

Dreyfus, H.L

(2004). *Can there be a better source of meaning than everyday practice.* Appropriating Heidegger, James E. Faulconer and Mark A. Wrathall, Eds, (Cambridge, UK: Cambridge University Press). Internet source: http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/189_s08/pdf/A%20Higher%20Intelligibility.pdf

Enerstvedt, R.Th.

(1982) *Mennesket som virksomhet. Innledning til en teori. Grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapen.* Oslo: Tiden Norsk Forlag
Flyvbjerg, B (2006). *Rationalitet og magt.* København: Akademisk Forlag

Flyvbjerg, B

(2009). *Samfunnsvitenskap som virker. Hvorfor sanfundsforskningen fejler.* København: Akademisk Forlag

Fosse, B.O & Solhaug, T

(2007). *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser (Evalueringsrapport 2007).* Oslo: Acta Didacta 1/2007, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Gadamer, H-G

(2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

George, A.L & Bennett, A

(2004) *Case studies and theory development in the social sciences.* US: Belfor Centre for science and International Affairs, Harvard University.

Goodson, I.F,

(2000) *Livshistorier – en kilde til forståelse av utdanning.* Bergen: Fagbokforlaget

KD, Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 20 (2012 - 2013). "På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen" Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/ST->

- M201220130020000DDDPDFS.pdf
 KD, Kunnskapsdepartementet.
 St.meld. nr. 31 (2007 - 2008). "Kvalitet i skolen" Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/ST-M200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S & Brinkmann, S
 (2009) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillemyr O.F
 (2011) *Lek – Opplevelse – Læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindseth, Anders
 (2013). *Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap*. Artikkel. Senter for Praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland.
- Luhmann, N
 (2007). *Indføring i Systemteorien*. København: Unge Pædagoger.
- Malterud, K
 (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenstam, T
 (2000). *Fra kunst til vitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ofstad, D
 (2013). *Entreprenøriell dannelse – om grunnlaget for et modernisert dannesperspektiv*.
- I Sjøvoll, J & Johansen, J.B (red)
Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning. (35 – 57). Trondheim: Akademika Forlag
- Pintrich, P. P.
 (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Robinson, K
 (2009). *The Element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books
- Seligman,
 (2009). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvoll, J
 (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Bodø: Universitetet i Nordland
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S
 (2013) *Skolen som læringsarena. Selvføfatning, motivasjon og læring*. 2 utgave. Oslo:Universitetsforlaget
- Stichweh, R.
 (2008): *Profesjoner i systemteoretisk perspektiv*. I Molander A. og Terum L.I. (red): Profesjonsstudier. Universitetsforlaget (Kap. 23, 10 s)
- Turmo, A
 (2007). *Norske skoleelevers selvregulerte læring*. SSB – artikkel. <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa90/kap-4.pdf>

Dag Ofstad

Slettvollveien 2A

8011 Bodø

Universitetet i Nordland

dag.ofstad@uin.no

PSYKOLOGI I kommunen

Savant syndrom

Forstå lærings situasjoner

Brannslukking

Begrepsundervisning

Innsats for dyslektikere

En knusende dom

Delaktighet i utredning

Diagnosens samspill

Å høre til



Nr. 3 2015

Årgang 50

ISSN 1892-3364



INFOSIDE

Ansvarlig redaktør:
Jan G. Mossige.
Tussestien 8, 1405 Langhus

Ansvarlig for dette nummeret: Elisabeth Randall Andreassen

Redaksjonsutvalg:

Jan G. Mossige, Tussestien 8, 1405 Langhus <i>j-moss@online.no</i>	Mobil 411 20 834
Rune Dahl, Nordbergvn. 2, 0875 Oslo <i>rundahl@hotmail.com</i>	Tlf. arb. 23 33 56 30
Fritz Johnsen, Aspåsveien 7A, 8400 Sortland <i>fritz.johnsen@sktv.no</i>	Mobil 909 14 704
Elisabeth Randall Andreassen, PPT/OT i Hordaland <i>elisabeth_andreassen@hotmail.com</i>	Mobil: 980 84 677

Postadresse: Psykologi i kommunen Postboks 9107 Konnerud 3006 Drammen	E-post: <i>psykologi@aspergerbedriftene.no</i>	Besøksadresse: Aspergerbedriftene SA Rosenkrantzgata 85 3018 Drammen
--	---	---

Ekspedisjonstid: Hverdager kl. 09.00–15.00	Telefon: 31 09 50 65 Mobil: 91 86 56 27	Bankgiro: 7877.08.63340
---	--	-------------------------

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til kontoret.
Abonnementspris 2015, innenlands kr. 700,-, utenlands kr. 800,- pr. år.
Løssalg kr. 125,- pr. nr. inkl. porto.
Hvert ekstraabonnement til PP-kontor koster kr. 95,- pr. år.

Annonsetegning ved henvendelse til kontoret.

Redaksjonen tar med glede imot artikler, debattinnlegg o.l. fra lesere, men forbeholder seg retten til å foreta forkortelser. Bidrag til Psykologi i kommunen er tidsskriftets eiendom, og kan etter nærmere vurdering også bli utlagt på tidsskriftets adresse på Internett.

Vi ber artikkelforfatterne vennligst sende med et bilde og noen opplysninger, som vil bli brukt til en ingress om utdanning, yrke/stilling og faglige interesser. Vi ber også om opplysninger om arbeids-sted/institusjonstilknytning, adresse, telefonnummer og evt. e-postadresse. Opplysningene blir trykket som referanse for faglig interesserte, dersom forfatterne ikke reserverer seg mot dette.

Vi minner om at alle henvendelser om kjøp av tester, monografier og treningsopplegg skal gå direkte til PP-tjenestens Materiellservice
Postboks 115, 2714 Jaren, Tlf.: 61 32 80 21.
E-post: *bestilling@ppt-materiell.no*
Hjemmeside: *www.ppt-materiell.no*

Utgivelsesdatoer i 2015: 1. febr., 1. april, 1. juni, 15. sept., 15. okt. og 1. des.

Annonsefrist minst 15 virkedager før utgivelsesdato.



© Tidsskriftet Psykologi i kommunen
Annonser: Psykologi i kommunen, Postboks 9107 Konnerud 3006 Drammen
E-post: *psykologi@aspergerbedriftene.no*
Layout/produksjon: Aspergerbedriftene SA
Utforming/design forside: ACDesign&illustrasjon

Om å forstå lærings situasjoner

”Utdannelse er det sted vi beslutter om vi elsker verden høyt nok til å ta ansvar for den – og på samme måte redde den fra undergang... Utdannelse er også der, hvor vi beslutter om vi elsker våre barn høyt nok til ikke å stenge dem ute fra vår verden og overlate dem til deres egne påfunn...” (Hannah Arendt 2012)

Konteksten for artikkelen på neste side er skolen og temaet er læring. Utfordringen er å reflektere nærmere om hvordan vi kan skape en skole hvor tilpasset opplæring er noe mer enn et begrep i "nordstjerneposisjon", vi ser den - men vil aldri nå den, for lærere og skoleforvaltere. Det skulle handle om friheten til å velge og til å knytte læring til virksomhet som skaper interesse for læring. Læringslyst skapt av erfaring og praktisk innsikt i virksomheten skulle være et naturlig utgangspunkt for læring for alle. Men slik er det dessverre ikke i dagens skolekontekst.

Denne problematikken tas opp til drøfting i to artikler skrevet av Dag Ofstad. Dette er den første av de to artiklene.



Dag Ofstad

Om å rives ut av lokalmiljøet

I. Bakteppet – ”den trygge folden”

Knut er ikke å se. Han er fraværende.

Jeg traff han første gang da han var 15 år. Han var tilmeldt Pedagogisk Psykologisk Tjeneste på grunn av høyt skolefravær. Han kom fra et fiskevær i Nord - Norge, hvor kroken ble satt på døra for de fleste innbyggerne da butikken og posthuset ble lagt ned. Godt akkompagnert av trusselen om nedleggelse av fiskemottaket kjørte flyttebilene folk og gods bort fra stedet. Det var bare de eldste som ble igjen, sammen med eieren av fiskemottaket, som ikke hadde til hensikt å gi opp. Knuts far og mor var opprinnelige fiskebønder, med et par mål med beitemark, noen sauer, tre høns og en hane og en liten sjark som far og Knut til daglig var ute og drev fjordfiske i. Nå hadde de solgt sjarken. Huset klarte de ikke å få kjøper til, så det måtte de bare forlate.

Knuts far hadde en bror her i byen, som hjalp til med å finne en passende stor leilighet for familien på 5, som foruten Knut, mamma og pappa

Dag Ofstad er doktorgradsstipendiat ved Profesjonshøgskolen, UiN, samt knyttet til NAFOL netverket v/ NTNU. Han har hovedfag i Praktisk Kunnskap, samt tilleggsutdanning i strategisk ledelse og sosial – og involveringspedagogikk. Erfaring i samfunnsplanlegging, strategisk kompetanseutvikling og prosjektledelse for diverse utdannings- og utviklingsprosjekter nasjonalt og internasjonalt. Hans doktorgradsarbeid er innenfor temaområdet pedagogisk entreprenørskap.

besto av tvillingene Marte og Minna 10 år. Her hadde de nå bodd i litt over 3 måneder.

Knuts tidligere lærer hadde sendt et notat til PP kontoret hvor jeg jobbet som rådgiver. Dette ga oss et lite glimt av hans "livsverden". Med diagnosen "betydelige lese – skrivevansker", hadde skolen for Knut, de to siste årene før han kom hit, vært pappas båt, småbruket og skogen pluss noen spesialtimer i norsk, matematikk og naturfag. De øvrige fagene nektet Knut å ha. Han var ikke interessert. Når Knut ikke var interessert, var det ikke vanskelig å oppfatte hans mangel på interesse. Skolen på heimplassen hadde stor toleranse for Knut. Læreren hans hadde sett at hun her hadde å gjøre med en gutt som ikke fant seg til rette innenfor det tradisjonelle "skolastiske" skolesystemet. Læreren kjente Knut nok til å forstå at han i tillegg til sine lese – og skrivevansker, hadde noen ferdigheter og evner som skolen ikke var bygd opp til å kunne raffinere innenfor skolens kontekst alene. Det var derfor naturlig at de laget et tilpasset opplegg hvor Knut fikk være med som "verdiskaper" i mer enn en forstand på gården og i fiskebåten – og at de etter beste evne lærte han å kunne bruke noen av disse erfaringene i undervisningssammenheng.

Skolen i byen var helt ulik skolen i fiskeværet, hva organisering av undervisning angikk. Knut kunne få følelsen av at skolens primære mål var å lære han bort fra skolen. 6 skoletimer hver dag – delt opp i fag som det ble undervist i fra et kateter, ofte basert på en monolog gjennomført av en person som ikke så han i tilstrekkelig grad, fordi hun hadde 28 andre "sjeler" hun også skulle se. Han fant seg ikke til rette som stillesittende lytter eller som fortolker av boklig lærdom. Han fant seg ikke til rette i byen, som manglet alle de aktivitetsfaktorene han trivdes med og behersket. I sitt nye liv ble Knut helt fraværende. Han isolerte seg hjemme og følte seg ikke savnet.

Om metode og kontekst

Jeg har i denne artikkelen valgt å fortelle en historie jeg selv har vært en del av, og som inngår i min egen erfaringsportefølje. Når jeg velger å gjøre det, er det fordi fortellingen i seg selv er kontekst for et kunnskapsperspektiv så tett opp til erfaring som mulig. Fortellingen om Knut springer ut av en virkelig situasjon og er bare delvis et konstruert narrativ, først og fremst for å sikre at det ikke fins muligheter for å kunne kjenne igjen verken kontekst, personer eller miljø. Fortellingens kontekst, tema, persongalleri og hendelsesforløp er imidlertid så tett opp til virkeligheten den kan komme.

Mitt primære mål for artikkelen er å reflektere "mulighetsperspektiver" inn i det skolaske læringsparadigme, for på den måten å prøve å bidra til å åpne opp for en mer kreativ, nyskapende og selvoverskridende, eller det jeg velger å kalle *entreprenoriell* læringstilnærming, ved at ikke-skolaske personlige utviklings- og læringsmetoder får en bredere plass i fremtidens skolekontekst. I hverdagslivet har det vært rom for å si at læring foregår på to ulike arenaer – den primære – og den sekundære læringsarena, underforstått at den primære læringsarenaen er skolen, fordi det er her den viktigste læringen, evt. den første avgjørende læringen som allmenn læring bygger på, foregår. Den andre læringsarenaen – den sekundære, skulle da evt. ha en supplerende rolle og bidra til etterfølgende læring – som er betinget av den primære. Skolen, *den primære læringsarenaen*, skal jo gi rom for alle.

I dette perspektivet vil fritidsarenaen, fra familieliv, via organiserte – og uorganiserte aktiviteter på fritiden og læringsaktiviteter i arbeidslivet, kunne få betegnelsen *den sekundære læringsarenaen*. I fritidsarenaen finner vi elevenes interessebaserte fritidsaktiviteter og uformelle læringsprosesser i praktisk utfoldelse. På arbeidsplassen er læring knyttet til utøvelse av arbeidsoppgavene du til en hver tid har og får. Læring i fritidsarenaen og på arbeidsplassen er ofte knyttet til virksomhet i praksisfellesskap,

hvor man utøver virksomhet i form av lek, så vel i fri som i strukturert form og mer selvrealiserende oppgaver i arbeidsfellesskap. Man kan holde på med alt fra musikk, idrett, ulike former for fysisk aktivitet, spill som i regelen skapes av interesse og i samhandling med andre jevnaldrende, til mer strukturerte arbeidsoppgaver som kan knyttes så vel profesjonsrelaterte – som praksisfaglige virksomheter.

Hvis vi nå forstår læringsarena på den måten jeg vil redegjøre for her, vil det da lengre være naturlig å si at det er skolen som er den primære læringsarenaen? På basis av denne tilnærmingen velger jeg å bygge artikkelen rundt følgende problemstilling:

Hvordan kan skolaske og ikke – skolaske læringsstrategier samlet gir elevene den tilpassede opplæring de har krav på – og hvordan forholder disse begrepene seg til begrepsparet primær – og sekundær læringsarena?

LIVET I BYEN

2. Uro

Jeg har i hele min yrkesaktive karriere kjent en uro for disse ungdommene, slike som Knut. Jeg kjenner uroen mer som en irritasjon enn jeg kjenner bekymring. Irritasjonen knytter seg til min viten om at det er unge mennesker der ute – i dette store handlingsrommet, som har i seg masse potensialer, kvaliteter, kapasiteter som de ikke får brukt, fordi vårt læringssystem ikke rommer læringsmetoder eller læringsarenaer som stimulerer frem det læringspotensialet som fins i dem. Min forståelse av dannelsesbegrepet er at det rommer en frihetsforståelse til "å bli den vi er" – gjennom å ta på alvor de krav virkeliggjørelsen av livets muligheter stiller oss (Lindseth 2011:183). I dannelsesprosessen er utvikling av kunnskap et av de bærende element. Dagens norske skole er fremdeles, etter min oppfatning, i for stor grad preget av jakten på de rette svar, styrt av pensumstradisjoner, preget av lærerstyrt undervisning og en pedagogikk basert på gjengivelse av kunnskap i stedet for de undersøkelsesbaserte (forskende) og praktisk

tilrettelagte kunnskapssøk. I kjølvannet på dette er det stor sannsynlighet for at mange "talenter" går tapt. Slik blir det i en skole som har hatt en tendens til å reprodusere gode hensikter i stedet for å tenke nytt, tidstilpasset og på at læring bør være en inspirerende og spennende opplevelse. Jeg har en fornemmelse av at "morgendagens skole" i for liten grad vil komme til å gjenspeile den nye tidsalderen – og de nye kunnskaps- og kompetansebehov som tvinger seg frem i et stadig mer globalisert og komplekst samfunn. Det kan tyde på at den tradisjonelle skolastiske skolen har for liten refleksiv oppmerksomhet hos de aktuelle virksomhetsaktørene. Vi har lagt bak oss det Europeiske markeringsåret 2009 som skulle fremme det kreative, entreprenørielle tenkesett ("mindset"). Et tenkbart credo i tilknytning til dette kunne være, at det for skapende, samfunnsbyggende mennesker, vil være like naturlig å tenke seg et karrierevalg som *arbeidsskaper* – som å bli en *arbeidstaker*. Skal dette bli mulig krever det en ny forståelse av forholdet mellom den skolastiske og den ikke – skolastiske tenkemåten. Det fører også til at spørsmålet om hva som er primært og hva som er sekundært i forhold til læringsarena må stilles på nytt.

3. Fordom og forståelse

Veien fra fordom eller forforståelse til forståelse beskriver den tyske filosofen Gadamer i sin filosofiske hermeneutikk. Fenomenet vi kaller menneskelig forståelse er et grunntrekk i det å være menneske. For Gadamer var det grunnleggende for mennesket å forsøke å forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjonene den er preget av. Han mente at hermeneutikk er noe mye mer grunnleggende og mer omfattende enn en metode i bestemte vitenskaper. Den er en generell filosofisk teori om hva forståelse er, hva som skjer med oss når vi forstår (Krogh 2008:43-44). Gjennom å skape en prosess basert på Gadamers hermeneutiske tilnærming, kan det vokse frem en økende forståelse for Knuts situasjon, intensjon og moment. Sammen vil vi gjennom jevnlig dialog, bygd på gjensidig respekt for hverandres

kunnskap og erfaringer kunne skape et felles møte med situasjonen. Dette kan gi oss en mulighet til å få til en bevegelse fremover mot å finne en læringsssituasjon hvor vi kan bygge videre på Knuts visdom og autenticitet (Hansen 2008:238). Gadamer beskriver mennesket som et vesen som forsøker å forstå den historiske, sosiale og kulturelle virkelighet det er en del av og de tradisjoner det er preget av. Det er umulig for oss å kvitte oss med forutsetningene fra vår egen kultur. Ingen forståelse kan starte fra "scratch". Enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse, som Gadamer kaller fordom, samtidig som han understreker at en forståelse av tidligere perioder er helt umulig uten fordommer. Det at vi kan forstå hverandre, hverandres standpunkt, en hendelse, er knyttet til vår felles forståelseshorisont. Vi kan ta opp enkelthendelser til kritisk prøving, men ikke helheten. Våre fordommer og forforståelse utgjør en helhet vi aldri fullt ut kan overskue. Forståelsen vår er imidlertid aldri uten forutsetninger. Vi begynner aldri på bar bakke – vi er i flg. Gadamer alltid innenfor en horisont; likevel aldri fullstendig fanget av den. Vår forståelse er alltid "underveis". Nye momenter dukker opp i horisonten. Den forestående dialogen mellom Knut, læreren og meg vil preges av forforståelsen, virkningshistorien¹ vår, og de ulike forståelseshorisontene vi representerer. Vår felles oppgave er å bygge en forbindelse mellom fortiden og våre egne horisonter og på den måten bidra til at de ulike horisontene kan smelte sammen gjennom dialogene. Forståelseshorisonten vil virke videre gjennom sin virkningshistorie. Når vi ut fra vår forforståelse (fordommer) kan forstå fortiden, er det fordi våre fordommer er frembragt av virkningshistorien (Gadamer 2003:44). Den primære suksessfaktor i dialogen mellom oss vil være hvorvidt vi klarer å skape åpenhet gjennom den vekslende opplevelsen av fortrolighet og fremmedhet. Den felles sannheten vi søker kan således knyttes til gjenkjennelse og den språklige samhörigheten som utvikles i vårt møte, men hvor utgangspunktet for denne forståelsen er en bevissthet om det som skiller oss. Således utvikles en fellesfor-

ståelse i rommet mellom det nære og fortrolige, på den ene side, og det fremmede og det som er annerledes på den andre. Forståelse kan dermed bli deltakelse i en felles mening hvor vi kan si at vi har skapt et felles meningsinnhold, som igjen skaper grunnlaget for en konstruktiv samhandlingsprosess mellom Knut, læreren og meg.

4. Skolen – et verksted eller lager?

”Skolen er gått ut på dato”, skrev unge Hele- ne i et leserinnlegg i Aftenposten i juni 2013². Hun hadde nylig fullført 13 års skolegang. Hun var selv en mester i å gi læreren det svaret han ville ha, og endte opp med å få toppkarakterer i mange fag. Likevel mente hun at skolen trenger et systemskifte. Hun ga uttrykk for at dagens skolesystem prioriterer de som liker å sitte stille, folk som kan fasiten eller liker å reflek- tere innenfor gitte rammer. ”Vi skaper ikke nye arbeidsplasser av å reproducere kunnskap” argu- menterte hun – og slo samtidig fast at politikken og pedagogikken er altfor opptatt av teorifag uten en nødvendig vektlegging av sammenheng med praksis.

Knuts nye skole – er en bydelsskole med om lag 500 elever – en stor bygning bygd i en tid hvor de pedagogiske forsøkene satt løst. Det spesielle med vår skole var at den hadde en åpen løsning – det vil si at undervisningen i all hovedsak foregikk i et stort åpent rom – likt en diger lagerhall. Klasserommene var oppmerkede flater i dette lokalet med flyttbare skillevegger mellom. Totalt sett hadde skolen bare 2 tradi- sjonelle klasserom. Det ene var gymsalen – og det andre et stort møte/grupperom, som bruktes til klassemøter. Når jeg kom inn i hallen var det som å komme inn i en kjempesvær labyrint. Her hersket langt fra bare ro – og orden. Det var 5 klasser på hvert klassetrinn. I tillegg var det to grupper med spesialelever og en gruppe med fremmedspråklige voksne knyttet til skolen.

Dette ble Knuts læringshverdag – i hans nye liv.

Knut gikk siste år på ungdomsskolen. I neste skoleår ventet hans første år i videregående. Slik var det i alle fall tenkt at det skulle være.

Han gikk i en klasse med 29 elever, hvor nesten 2/3 var gutter. Klassen var alle læreres skrekk. Klassen hvor det alltid skjedde noe. En kan si at kultur for læring var erstattet med kultur for knuffing, kranling – og av og til slåssing, sabotasje, ukvemsord og avbrytelser. Oppmøtet var oppsiktsvekkende godt. Som regel møtte 28 elever opp til hver time. Det kunne stundom virke som om at de møtte opp i ren frykt for å gå glipp av episoder med medelever eller med lærere. I enkelte timer kunne noen av dem være fraværende, men likevel tilstede, mens i andre timer, som i vikartimene våknet de opp og ble tydelig tilstede – sjelden på godt. Det var bare en som var og ble borte – helt borte, og det var Knut.

I denne situasjonen skulle jeg være bindeledd mellom skole og hjem, og faglig representant for den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Jeg skulle fylle rollen som kontaktperson og litt endringsagent og jeg skulle lede et teamar- beid som hadde som mål å motivere Knut til å komme tilbake i en eller annen type menings- full virksomhet. Min forståelse av begrepet virksomhet velger jeg å hente fra den norske sosiologiprofessoren Regi Enerstvedt som i sin doktorgrads-avhandling skriver at det som er særegent med menneskelig virksomhet er at vi gjennom vår livsvirksomhet produserer midlene til vårt eget livsopphold – og dermed også oss selv som et evigforandrende vesen.

Vår virksomhet er en gjenstandsmessig virk- somhet og den praktiske gjenstandsmessige virksomheten er en forutsetning for oppståel- sen av den teoretiske virksomheten (Enerst- vedt 1982:16)

Videre skriver han:

Forståelsen av den menneskelige virksomhe- ten er det manglende mellomledd mellom det indre og det ytre, mellom det subjektive og det objektive, mellom det psykiske og det sosiale. Det er en forståelse som stiller problemet om forholdet mellom individ og samfunn på en ny måte. (ibid)

Dette syn på virksomhet - mennesker i virksomhet - vil prege denne artikkelen.

Dette kan knyttes opp mot de prosesser, hvorigjennom mennesket forandrer seg og utvikler seg. Leontjiew omtaler den menneskelige virksomhet som delt i to gjensidig virkende prosesser. Den ene siden av virksomheten kaller Leontjiew *interioriseringsprosessen* (tilegnelse), hvor menneskets erfaringer med egen virkelighet skaper forandringer i mennesket selv (jfr. fig.1, Jerlang & Ringsted 2008, Ofstad 2013:44).

Mennesket som subjekt, tilegner seg en forståelse, viten/kunnskap med mer – eller påvirkes til å gjøre det av omverdenen. Barnet gjennomfører først en ytre handling, som så omdannes til en indre, mental handling. Samtidig språkliggjøres handlingen gjennom dette, slik at språket blir bærer av de indre mentale handlingene/tankene. Språkliggjøringen betyr dessuten at handlingen generaliseres, slik at den ikke bare gjelder den spesifikt aktuelle situasjon, men allment (Jerlang & Ringsted 2008:371).

Den andre siden av virksomheten kaller Leontjiew *eksterioriseringsprosessen* - hvor prosessen går fra menneskets bevissthet (indre prosesser) til handlinger (ytre prosesser) i omverdenen i den hensikt å påvirke og forandre den. (objektiverer – å gjøre det indre til noe ytre). Prosessen utgår fra menneskets bevissthet (indre prosesser) til handlinger (ytre prosesser) i omverdenen som altså påvirkes og forandres (ibid.).

Det er i samspillet mellom *interioriseringsprosessen* og *eksterioriseringsprosessen* at mennesket subjektiveres og kommer til syne som virksomhetsaktører.

TERSKELN TIL DET NYE

5. En strategisk plan

Mitt mål for Knut, ut fra mitt ansvar innenfor min kontekst, var å etablere et team bestående av Knut, læreren hans og meg selv. Formålet med teamet var å være sammen om å etablere en strategi for hans nyorientering (mediert læring). Det ble essensielt for læreren og meg å forstå

skolelivets individuelle mening ut fra Knuts perspektiv, som var blitt betydelig marginalisert gjennom en samfunnsmessig strukturell hendelse (både læringsmessig og sosialt). Tidligere praksis har vært å forklare barns mangelfulle tilpasninger og utbytte av skolegangen, med familiære eller individuelle egenskapsrelaterede årsaker. Ved analysene som fagfolk setter sammen, har mye av fokuseringen dreid seg om hva utfordringene bringer med seg inn av *problemer* som skolen må håndtere – og ikke de *mulighetene* som de representerer (Chazan, Laing & Davies 1994). Vår største utfordring var å styrke Knuts *mulighetsperspektiv*.

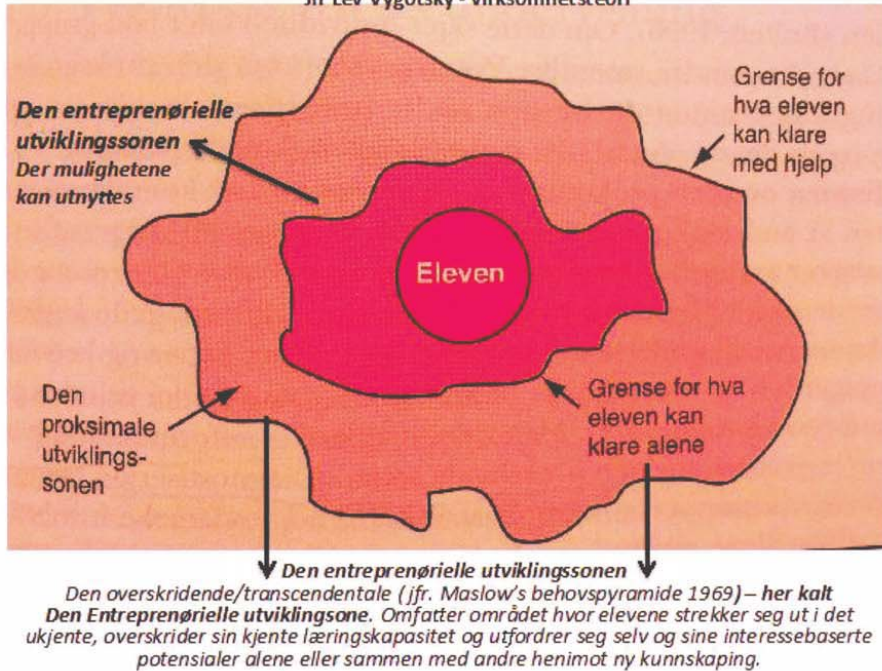
6. Virksomhetsteori - den proksimale utviklingszone

Den russiske psykologen og læringsteoretikeren Lev Vygotsky fremsto som en tydelig kritiker av det skolastiske systemet – og den formidlings-pedagogiske tradisjon som han mente var styrt av et mekanisk syn på læring. Hans alternativ var bygd på en undervisning som la til rette for utvikling av psykologiske prosesser gjennom aktiv samhandling med læreren og medelevene, og motiverer gjennom det hvert enkelt individ til å gjennomgå en trinnsvis læringsprosess.

Sonen for den nærmeste utvikling (den proksimale utviklingszone) er rommet mellom det utviklingsnivået barnet, i dette tilfellet Knut, allerede har nådd – og det nivået han er på vei mot. I dette rommet fins det spirende til utvikling i form av ennå uferdige læringsprosesser som god undervisning må rettes inn mot (Bråthen & Thurmann-Moe 2002:126 – 128). Den proksimale sonen varierer i størrelse alt etter hvilket stoff det arbeides med. *Det aktuelle utviklingsnivå*, eller *det faktiske utviklingsnivå* (Skodvin 2008:15), er det nivået eleven mestrer på egenhånd og som inkluderer medfødt kapasitet og læring som allerede har funnet sted, med andre ord det nivået elever må strekke seg mot på basis av det de kan klare alene gjennom for eksempel imitasjoner. *Den proksimale utviklingszone*, eller *den nærmeste utviklingssonen*, av Skodvin også kalt *det potensielle*

Den entreprenørielle utviklingssonen

Jfr Lev Vygotsky - virksomhetsteori



Figur 1. En utvidet proximal utviklingsmodell (basert på Vygotsky & Luria 1971, Ofstad 2014)

utviklingsnivå, er elevenes utviklingsområde, hvor læring er i ferd med å begynne – hvor de får ut sitt potensiale sammen med voksne veiledere eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (ibid). Vygotsky mente at full forståelse av den nærmeste utviklingssonen måtte føre til en revurdering av imitasjon som utgangspunkt for læring. Han tenkte seg ikke å praktisere imitasjon som utgangspunkt for læring, men kun som bidrag til den lærendes uavhengige oppgaveløsning (Vygotsky, 1978). Imitasjon var ikke ment å skje som en mekanisk etteraping, men som en konstruktiv og selektiv prosess sammen med en kompetent annen, som i dette tilfellet kunne være Knuts far (eller en annen kompetent person), nært opp til hans potensielle utviklingsnivå (jfr. Røe Ødegård 2014). Innenfor tradi-

sjonell formidlings-pedagogikk er det barnets uavhengige oppgaveløsning som er grunnlag for evalueringen – og etteraping oppfattes som regel som fusk. Kunnskapen eies først av eleven når denne kan reproduceres uten assistanse fra andre, og uten bruk av hjelpemidler. Det er dette synet Vygotsky mener innebærer en mekanisk forståelse av læring. I Knuts nærmeste sone for utvikling, er imitasjon om mulig den viktigste læringsform. For ham vil imitasjon være en trygg læringsform og på ingen måte et tegn på et læringsproblem. I båten, i nauset, i fjøsen og i skogen var ikke imitasjon en mekanisk etteraping, men en konstruktiv og selektiv læreprosess. Det som ble imitert valgte han selv som en naturlig innlæring basert på farens bevegelsesmønstre, farens arbeidsoperasjoner, farens

systematikk – og dette skjedde hele tiden tett opp til hans potensielle utviklingsnivå (Bråthen & Thurmann-Moe 2002:126).

Gjennom å se Knuts historie og andre fortellinger som jeg har fått dele med andre gjennom eget forskningsprosjekt i lys av Vygotskys modell, har det vokst frem noen tilleggselementer i modellen som jeg mener kan gjøre den rikere – og knytte den opp mot et mer helhetlig læringsperspektiv. Denne modellen er på ingen måte ferdigutviklet, men jeg ser på de nye elementene som supplerende i forhold til Vygotskys modell (jfr. figur 1.).

Figuren ovenfor viser en mulig holistisk læringsmodell (Ofstad 2014), basert på grunnelementene i Vygotskys virksomhetsteori og modellen om den proksimale utviklingssonen. Det som kan være supplerende elementer til Vygotsky modell kommer til uttrykk når elever på egen hånd klarer å bli selvoverskridende (Maslow 1969) og har kapasitet til å strekke seg *den aktuelle individuelle utviklingssonen* (elevens) og inn i det jeg velger å kalle *den selvstendig problemløsende utviklingssonen* (innenfor grensen for hva eleven kan gjøre alene), der de på egen hånd, gjennom prøving og feiling, kan komme seg videre. Via det de har lært seg å klare alene, forankret i erfaringer fra lek, ”forskning”, undersøkelser og imitasjoner i den selvstendig problemløsende utviklingssonen, vil de også kunne strekke seg videre inn i den *proksimale utviklingszone* (innenfor grensen av det de kan klare med hjelp) og utnytte den støtte og assistanse de kan få der av voksne og jevnaldrende.

Videre kan det være rom for forestille seg et potensielt tredje utviklingsnivå, som jeg velger å kalle – *Den entreprenørielle utviklingszone* – virksomheter utenfor den proksimale sonen – som tas i bruk av de som på egen hånd sprenger grenser for det kjente, gjennom å ta i bruk sine iboende, selvoverskridende, kreative, nyskapende og entreprenørielle egenskaper, holdninger og ferdigheter, og å søke etter muligheter, og å

gjøre noe med disse når de kommer til uttrykk. I hele denne prosessen vil vi kunne se muligheter for glidende overganger som bare analytisk kan skilles fra hverandre.

Et mål vil jo være å motivere Knut til å følge sine interesser, og sin nysgjerrighet og å stimulere han til utfordrer egne kreative, undersøkende evner – og gjennom det få til tilnærming til de aktiviteter som han har interesse for. Jeg ser for meg at han strekker seg ut i det ukjente og utfordrer seg selv og sine interessebaserte potensialer alene, men også (etter hvert) sammen med andre felles interessehavere. Grunnlaget for lanseringen av dette tredje nivå finner jeg i empiriske data fra eget forskningsarbeid (Ofstad 2013, 2014). Her kommer det frem hos samtlige av mine informanter, at de opplevde å ha hatt frihet til å utvikle sine interessebaserte virksomheter som primært var forankret i fritiden og som etter hvert ble til selvproduserende arbeid. Disse virksomhetene var tuftet på genuine, selvskapte interesser som de hadde et sterkt eierforhold til. Den allmenne tilbakemelding var videre at de ble oppmuntret av sine foreldre til å være åpne og søkende i lek og aktivitet. Noen av dem hadde også hatt lærere som hadde syn for den enkelte og ga dem rom til å dyrke sine interessefelt i skolen og som oppmuntret dem til å være seg bevisste sine ambisjoner og mål. Til sist har jeg også notert noen eksempler på skoleledelse som viste en type fleksibilitet i sin tilrettelegging av skolens aktiviteter, på en slik måte at det ga elevene rom for individuell tilpasning. Opplever dagens unge at bare en av disse motivasjonsfaktorene er fremtredende i deres liv, vil det kunne være tilstrekkelig til at de skaper nok positiv energi og motivasjon til å ta nye læringsstrang. I tilfellet Knut var det denne type virksomhetsprosess som var avgjørende for fornyet læringsmotivasjon.

7. Dialogens betydning for utvikling av svarevne
Dialogen var et viktig redskap for oss tre i denne prosessen. Løsninger sto og falt på om vi klart å skape gode dialoger som hadde fokus på å finne gode løsninger. Hensikten med denne

typen setting var å skape en utviklingssone nært knyttet til det arbeidet som Knut har erfaring fra. Knuts daglige virksomhet var i farens fiskebåt. For læreren og meg var det vesentlig å få innblikk i fortellinger om dette, for å kunne forstå aktøren Knut. Dette var hans kjente landskap (tautologe landskap), det var dette han kunne beskrive – fortelle om og være i dialog med oss andre om. Filosofen Jakob Melø oppfordrer oss til å rette blikket mot det som aktøren Knut, fiskeren Knut, retter blikket mot (Melø 2000). Her hadde han ”mesterens” rolle i forhold til meg og læreren, som var ”noviser” på virksomheten *fiske og fangst* (Dreyfus & Dreyfus 1986). Vi kunne nyte godt av hans fortellerkunst – samtidig som vi skulle være engasjert og stille de riktige og viktige spørsmål.

Jeg hadde lyttet meg frem gjennom Knuts fortelling og ville bruke hans historie til å bygge bro mellom den skolestiske læringsformen som var dominerende i Knuts nye skole til et læringsliv hvor selvregulering og interessebaserte læringsopplevelser kunne bli dominerende elementer (Ofstad 2014:23). Jeg skulle være med på å legge til rette for et læringsliv hvor Knut kunne finne seg til rette, frigjøre positiv energi, få motivasjon og gjennom det fremkalle de ferdighetene og den kompetansen han var i besittelse av. Min oppgave var sammen med læreren å gi Knut noen ledetråder som kunne være rettesnorer for de valg han måtte gjøre, og at disse ledetrådene kunne bidra til at Knut selv klarte å ta over sin egen utvikling og skape seg selv i et slags uavhengighetsrom. Denne uavhengigheten måtte da bygge på det han allerede hadde tilegnet seg av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, slik at han kunne klare å prøve ut nye muligheter i kraft av disse.

Umiddelbart så jeg for meg flere viktige kritiske faktorer det var maktpåliggende å ha oppmerksomhet rundt dersom samarbeidet med Knut skulle lykkes. For det første å etablere en kommunikasjon der Knut fikk bekreftelse og verdsetting gjennom utvikling av en personlig strategisk utviklingsplan for ham – og gjennom

det skape mulighetsrom for vekst og utvikling. Knut måtte gjennom denne kunnskapsutviklingsprosessen få muligheten til å øve opp sin svarevne. Filosofen Anders Lindseth definerer kunnskap som svarevne, gjennom at vi som mennesker alltid må forholde oss til vår livsverden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Kunnskap er det vi trenger for å kunne gjøre det (Lindseth 2012:9). Den praktiske kunnskapen Knut hadde ervervet seg før flyttingen ga han tilstrekkelig svarevne til å forholde seg til omgivelsene og til å være praktisk deltaende innenfor sin kontekst i sitt opprinnelige miljø. Denne situasjonen var endret i hans nye kontekst, og den kunnskapen han trengte eller den svarevne han måtte øve opp for å håndtere alt dette nye, måtte bygges opp steg for steg, slik at han kunne være praktisk delaktig i det som møtte han.

For det andre måtte vi arbeide sammen om å styrke hans identitet og posisjon i klassen gjennom målrettet pedagogisk endringsarbeid – fokus på alternative læringsstrategier (en samkomponert flora av personlig tilpassede læringsstrategier).

Når Knut ytret seg på den måten han hadde gjort, gjennom fravær, var det etter min vurdering ikke bare kontekstbestemt. Ytringen som kommer til uttrykk gjennom fraværet vil naturlig nok også kunne være relasjonelt fundert (Bakthin i Holquist 2002). Det å få laget en plan for hvordan han skulle håndtere disse utfordringene som kunne gjøre situasjonen mer forutsigbar for både Knut, læreren og meg, ble viktig.

I relasjonene som skapes i et slik strategisk teamarbeid rettes blikket mot det som skjer og det nye blir skapt i dialogen mellom teammedlemmene. I dialogen kunne både Knut og vi andre to tydeliggjøre oss. Hos Bakthin er det et kjernepunkt at ingenting i tilværelsen er noe, uten at det er noe som holder oss sammen og gir oss struktur. Det Bakthin kaller en *relasjon* (Holquist 2002). Knuts ”fraværstrying” består i følge Bakthin av ord som allerede er dialogisert. Ordene er noe vi eier sammen Knut, læreren og

jeg, i fellesskap. Så når Knut eller vi ytret oss – la vi betydning inn i ytringen – ut fra et mål om å skape en felles virkelighet, en mening (Holquist 2002, Bakhtin 2003)

I denne typen relasjoner vil det også være noen kritiske faktorer som kan være med på å svekke resultatet. I denne sammenhengen så jeg flere åpenbare kritiske faktorer som kunne gjøre at denne dialogiske relasjonen ble svekket. Det første var knyttet til at teamets to profesjonsutøverers etablerte kunnskaper, i den grad de uttrykkes gjennom kategoriseringer, diagnoser eller etiketter, kan stå i fare for å *skygge* for Knuts stemme – og dermed også for hans opplevde virkelighet (Berg 2006).

Den neste kritiske faktoren er at Knuts lærer kanskje ikke er kommet dit ennå at hun vil kunne ta Knuts utfordringer sånn på strak arm – og av den grunn kunne komme i fare for å forsterke den stemplingen han er blitt utsatt for, med fare for ytterligere utstøting. Dette var det viktig å avklare på forhånd.

En tredje kritisk faktor jeg kunne øyne var at vi måtte være svært så tydelige i disponeringen av vår egenandel i relasjonen, slik at Knut kunne få den posisjonen i gruppen som ga ham trygghet og frihet til å formidle – og dele sine tanker, opplevinger og erfaringer. Det er disse bidragene fra Knut som måtte gis en sentral plass. Disse måtte være styrende for hele prosessen. Dette ville nok være en forutsetning for at han skulle føle opplevd likeverdighet.

Den siste kritiske faktoren var at vi representerte ulike stemmer fra ulike kontekster. Den viktigste kontekst å se i mot, er den aktøren Knut orienterer seg mot. Vi måtte være klare på at vi så etter de løsningene Knut så etter – og rettet blikket mot det han retter blikket mot. Det fikk være utgangspunktet. Så fikk dialogen løse det som kom.

8. Om å være i virksomheten
Knut fikk være i virksomhet både på skolen

og hjemme i fiskerbondemiljøet der han bodde tidligere. Knut var en aktør i sin verden. Aktøren defineres ut fra det han gjør. Knut utøvde sin aktørvirksomhet som fiskermedhjelper om bord i pappas sjark – og når han var på skolen og utøvde sin rolle som elevaktør. Filosofen Jakob Melø ser på hva aktøren gjør når han som Knut går inn i en virksomhet (Melø 1997:337). Vi må da bruke de begreper som hører til i den verden som aktøren handler innenfor. Melø viser til hvordan redskaper, ting/objekter i en virksomhet står i et internt forhold til hverandre. En slik sammenheng betegner han som en *tautolog sammenheng*. En tautolog ordning vil være en ordning der elementene i ordningen er indre forbundet med hverandre, slik at den som kjenner ordningen (slik som aktøren forutsettes å gjøre) kan gjenkjenne hele ordningen ut i fra et hvert av dets elementer. Melø trekker frem en fiskers ordning. Knut er fisker og er da handlingens tautologe subjekt. Hvis han setter ut garn, gjør han det fra båten på havet på en plass han regner med å få fisk. Han lar båten gå i sakte fart hvis det er vind – og setter den opp mot vinden. Det svarer ikke bare en aktør til handlingen, men også en verden. Aktøren Knuts verden er den ordning av natur, teknologi, andre aktører, regelverk etc. som han handler innenfor.

Melø nevner fire ulike faktorer knyttet til aktøren og aktørens verden som er vesensviktige i den tautologe orden. For det første handler aktøren innenfor og med hensyn på en verden. Dernest er det vi forstår, når vi forstår det aktøren gjør (Knut fisker), nettopp den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på. Hvis vi så ikke forstår den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på, forstår vi heller ikke det aktøren gjør. Til sist – hvis vi ikke forstår det aktøren gjør, må vi ikke rette blikket bare mot aktøren, men peile inn det stedet aktøren ser fra og rette blikket vårt mot det samme som aktøren retter blikket sitt mot. Det aktøren retter blikket mot er virksomhetens mål og handlingsmotiv.

I fortellingen "Word and Objects" forteller Jakob Melø om en opplevelse han hadde i et

fiskevær i Lofoten, hvor han kom til å overhøre en dialog mellom to av innbyggerne i været, en eldre mann som var i nærbutikken for å handle og butikkeieren (Meløe 1992:109). Denne samtalen klarte ikke Meløe å tolke. Dialogen var kort og godt:

- *Jeg ser at Fidel er inne allerede, sa den gamle mannen.*
- *Ja, masten brakk her om kvelden, svarte butikkeieren*
- *Så det var Fidel, mumlet den gamle mannen*

Det var alt. På en svært så interessant måte grublet Meløe seg igjennom denne lett meningsløse lille passieren. Smått om senn kom han frem til at det her var snakk om en båt som hadde hatt et uhell – og brukket masta og av den grunn måtte returnere til havna tidligere enn antatt. Noe mer enn det fikk han ikke ut av denne samtalen. Noen dager etter at han hadde overhørt denne korte samtalen kom han over en annonse i en lokalavis som hadde overskriften ”Trenger du ny Mesan.” Nok et eksempel på at begrepsapparatet til Meløe ikke strakk til. Han kunne ikke finne ut hva en mesan var – og heller ikke bildet i annonsen kunne hjelpe ham. Nye grublerier brakte ham ikke nærmere enn at Mesan måtte være et slags trapesformet seil som hadde en kraftig plastbelagt nylonduk som holder seg myk i kulde.

En kveld traff han på den gamle mannen han hadde truffet på butikken forleden. Han satt ved et bord på stedets kafe og Meløe våget seg bort til han for å spørre ham om annonsen om Mesanen som han hadde tatt vare på. De utvekslet informasjon om hverandre da den gamle mannen som var pensjonert skipper, sa, ”Jeg vet ikke mye om filosofi men jeg vet hva en Mesan er.” Så spurte han hva Meløe visste om fiskebåter og ba han sågar å tegne en for han. Det gjorde Meløe – og båten fikk et nokså enkelt uttrykk selv om det meste var korrekt. Den gamle mannen tegnet så en kystsjark med førerhus foran og mast og Mesan bak. Så Mesan er et seil likevel, sa Meløe, når han så den gamles tegning. ”Ja

et slags”, sa den gamle, ”men Mesan er ikke til bruk for å seile – det vil ikke være mye til seil i den posisjonen på båten.”

Meløe undret seg og den gamle mannen forklarte hva en Mesan skulle brukes til. ”Husk at dette er en fiskebåt – og den skal ligge i ro når det fiskes. La oss si det er frisk bris som blåser på havet – det er fremdeles fint fiskevær, men det er nok til at båten går sideveis når du skal stoppe å fiske hvis du ikke har Mesan. Uten Mesan er det umulig å holde båten i ro, slik at du kan få trygge stabile arbeidsforhold ombord.”

”Hvordan virker Mesan”, spør Meløe. ”Den forhindrer bølgene i å snu båten sidelengs”, svarer den gamle. ”Dersom du når du stopper snur båten rett mot vinden og bølgene, vil baugen på båten splitte bølgene slik at de treffer med lik tyngde på hver side av båten og vinden vil passere Mesan med samme styrke på begge sider. Mesanen, som er fastspent, får vind inn fra lesiden – og så skapes det en situasjon hvor man får en ”dra” effekt mot Mesanen i stedet for en ”push” effekt. Vinden får fart langs Mesanens leside og dermed skapes et vakuum der som suger Mesanen mot le og snur båten opp mot bølgene. På denne måten holder båten seg stabilt i ro og det går an å fiske.”

Det ble en historie om filosofen Meløe som for det første handlet innenfor og med hensyn på en verden slik han opplevde den som filosof og bygutt i en fiskelandsby. Dernest prøvde han å bygge opp en forståelse for det aktørene gjorde i dette tilfelle og søkte samtidig å forstå hva som foregikk i den verden aktørene handlet innenfor, eller med hensyn på (dialogen mellom den gamle mannen og butikkeieren om Fidel – og den brukte masta). I så måte kan vi si at han til nå hadde vært mest opptatt av fremtredelsesform. Men så kunne han ikke forstå helt den verden aktørene i fiskerlandsbyen til vanlig handlet innenfor, de begrepene de brukte, og den spesielle kunnskapen de satt inne med, og som gjorde at dialogen om hendelser og atferd var så tydelig kulturelt betinget. Aktørene forsto alt med få ord, mens Meløe forsto noe, men bare

fragmentert, slik at det ikke ga noen helhetlig mening. Til sist innså han at for å forstå hva han hadde opplevd, måtte han selv oppsøke den kunnskapen som kunne utvide forståelseshorisonten hans. Han tok derfor selv initiativ til å oppsøke den gamle mannen, som viste seg å være en pensjonert skipper som var mer enn nok villig til å hjelpe. Gjennom en dialog med aktøren skipperen fikk Meløe hjelp til å ikke rette blikket bare mot aktøren, men også peile inn det stedet aktøren (skipperen) så fra – og så sammen med aktøren rette blikket sitt mot det vesensinnhold aktøren mente at de måtte rette blikket mot. Meløe oppsøkte det kompetente mennesket. Han rettet blikket ikke bare mot aktøren, den pensjonerte skipperen, men peilet sammen med ham inn det stedet de skulle se fra, fiskebåten, den vanlige kystfiske sjarken. Herfra rettet de blikket sammen mot det skipperen ønsket at de skulle rette blikket mot for å finne svar på det Meløe var ute etter, nemlig Mesan – og fikk gjennom det ny kunnskap. Vi kan ane gjennom dette at Meløe i sin fortelling om Mesan har nærmet seg virksomhetsteorien, uten at jeg ser at han viser til den sammenhengen. I denne artikkelen viser han imidlertid en forståelse for virksomhetsteorien, selv om han ikke direkte artikulere det. I fortellingen hans går det frem at han tvinges til å gå til virksomheten "sjark og mesan" i sitt samspill, for å forstå og kunne få et helhetlig bilde av den primære praksisrelaterte samspills-virksomheten. Her får han bekreftet at den *ikke – skolestisk samspillende praksis* kommer **for** den *skolestiske beskrivelsen og forståelsen* av Mesan og Sjarken som to kritisk viktige faktorer i virksomheten fiske.

KONKLUSJON

Både jeg og læreren befinner oss i en tilsvarende situasjon som Meløe når vi skal håndtere samarbeidet med Knut. Vi har ikke innsikt i Knuts verden. Aktøren Knut har et spekter av kunnskap som vi verken har innsikt i eller kunnskap om. Vi er nødt til å gå den samme veien som Meløe – bevege oss inn i Knuts tautologe landskap – og gjennom dialogen med Knut og gjennom å lytte til Knuts fortelling, søke å

forstå hans tidligere praksiserfaringers landskap, Kun på grunnlag av den innsikten dette kunne gi, ville vi være i stand til å bygge et tilsvarende læringslandskap i hans nye omgivelser.

Primærmotivet for denne artikkelen har vært å reflektere frem noen tanker rundt den manglende balansen mellom den *skolestiske* (teoritunge, boklig lærdomspregede) læringsform og den *ikke-skolestiske* (den praktisk relaterte, utforskende, kreative, lekbetonte samhandlende/praksisfellesskapsorienterte) virksomheten (som vi bla finner i idrett, ulike kulturelle ytringsformer og i ulike praktiske læringssammenhenger i arbeidslivet). Min svarevne i forhold til dette temaet er vokst frem i spenningsfeltet mellom pedagogisk, sosialpedagogisk – og samfunnsplanleggingspraksis. De erfaringene jeg frem til nå har ervervet meg innenfor feltet utdanning og læring sier meg at den ikke-skolestiske læringen burde prege den primære læringstilnærmingen i skolen i større grad enn i dagens skole. Det burde være et erklært mål å bidra til at disse to læringstilnærmingene ble supplerende element til hverandre, slik at det ble mer naturlig å la teori og praktisk tilnærming til kunnskap som erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap og handlingskunnskap vokse side om side i skolens læringskultur. Skal man søke å unngå oppblomstring av funksjonell analfabetisme i fremtidens lærende generasjoner, må det materielle grunnlaget for en implementering av ikke-skolestisk kunnskap være sterkere tilstede før læring for fremtiden kan gi mening for alle. Det motsatte er å lære betydningen av begrepet Mesan uten å forstå meningen.

Fotnoter

1. *Virkningshistorie - den historiske forståelsen jeg som menneske har bygd opp gjennom de tradisjoner og den kultur som jeg har vært en del av* (jfr. Gadamer 2003)
2. *Strømme, Helene Røyseland, Aftenposten 10.06.13 – Kronikk. "Skolen er gått ut på dato." Ingress: Vi har fått nok av reformkåte kunn-*

skapsministre som bruker elever og lærere til bautabygging.

Referanser

Arendt, H.

(2012) *Vita Activa – det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag

Bakhtin, M.

(2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Berg, Karin

(2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner – Profesjonell relasjonsbygging og Opplæring. Artikkel i Nordisk Pedagogikk 1/2008.

Bråthen, I & Thurmann-Moe, A.C.

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

Chazan, M., Laing, A.F. & Davies, D.

(1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school*. London: Falmer Press.

Dreier, O

(1999). *Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster*. I Nielsen, K & Kvale, S (red) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. København: Gyldendal Pedagogisk

Dreyfus, H. and S. Dreyfus

(1986) *Five Steps from Novice to Expert*, in Dreyfus, H. & S. Dreyfus *Mind over Machine*, Oxford: Blackwell, 1986.

Enerstvedt, R.Th.

(1982) *Mennesket som virksomhet. Innledning til en teori. Grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapen*. Oslo: Tiden Norsk Forlag

Enerstvedt, R.Th.

(2011) *Spiller gud terning likevel?* Oslo: Marxist Forlag

Gadamer, H-G

(2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hansen, F.T.

(2010). *At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.

Holquist, M.

(2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.

Jerlang, E & Ringsted, S (2008) *Den Kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjev & Elkonin*.

I Jerlang, E. *Utviklingspsykologiske teorier*. Hans Reitzels Forlag, København.

Krogh, T

(2008). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Lindseth, A

(2011), *Personlig dannelse*. I Hagtvedt, B og Ogjenovic, G (red.) *Dannelse. Tenkning, modning og refleksjon*. Nor4diske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i utdanning og forskning. Oslo: Dreyers Forlag

Lindseth, A

(2013), *Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap?* Artikkelutkast, Senter for Praktisk Kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen (1996). Det kongelige kirke -, utdannings – og Forskningsdepartement

Meløe, J.

(1997): *Om å forstå det andre gjør*. I: Greve, A. og Nasset, S. (red.), *Filosofi i et nordlig landskap*. Jakob Meløe 70 år. Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie. Ravnetrykk. Nr. 12 s. 337-345.

Meløe, J

(2000) *Tre artikler av Jacob Meløe*. Vitenskapsteori. Hovedfag i Profesjonskunnskap. Senter for profesjonsutdanning

Meløe, J

(1992). *"Word and Objects"*. I Henry, P & Utaker, A. (1992). *Wittgenstein and Contemporary Theories of Language*. Bergen: College International de Philosophie. Skriftserie Wittgensteinarkivet ved Universitetet i Bergen, nr. 5 1992.

Ofstad, D

- (2013). *Entreprenøriell dannelse – om grunnlaget for et modernisert dannelsesperspektiv*. I Sjøvoll, J & Johansen, J.B (red) *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. (35 – 57). Trondheim: Akademika Forlag
- Ofstad, D
(2014) *Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever?* Artikkel i tidsskriftet *Psykologi i skolen*. Drammen: Fagpressen
- Ofstad, D
(2014) *Praktisk kunnskap som element i en holistisk læringsstruktur og innholdsform i skolen*. Essay i Praktiske kunnskapens teori – Eksamenskode PR400H/2014. Senter for Praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland.
- Vygotskij, L.S, Lurija, A.R., Diderichsen, A. & Larsen, S.O.
(1971). *Verker*. København: Reitzel.
- Vygotsky, L.S.
(1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Ødegård, I,K,R
(2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Dag Ofstad
Slettvollveien 2A
8011 Bodø
Universitetet i Nordland
dag.ofstad@uin.no

Innovasjon i utdanningen

Fra barnehage til høyere utdanning



akademika
forlag

Jarle Sjøvoll og
Jan-Birger Johansen (red.)

© Akademika forlag, 2013

ISBN 978-82-321-0382-9

Det må ikke kopieres fra denne boka ut over det som er tillatt etter bestemmelser i lov om opphavsrett til åndsverk, og avtaler om kopiering inngått med Kopinor. Dette gjelder også filer, kode eller annen gjengivelse tilknyttet e-bok.

Artiklene i boka er fagfellevurdert.

Grafisk formgivning: Type-it AS
Omslag: Mari Røstvold, Akademika forlag
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS
Papir: Munken lynx 90 g

Vi bruker miljøsertifiserte trykkerier.

Akademika forlag
Oslo/Trondheim
www.akademikaforlag.no

Forlagsredaktør: terje.togersen@akademika.no

2. Entreprenøriell dannelse – om grunnlaget for et modernisert dannesperspektiv

Dag Ofstad

Sammendrag

I denne artikkelen tar jeg for meg dannelse som fenomen – og søker gjennom det å komme med et fremlegg til et dannelsesbegrep som kan supplere den tradisjonelle forståelsen av dannelsesbegrepet, som er forankret i det offisielle Norge. Det dannelsesbegrepet som har vokst seg frem gjennom analysen av mitt empiriske materiale, fremstår som «rikere» enn det «sykliske»¹, som preger forståelsen og dialogen rundt dannelse i dag. For å berike denne forståelsen teoretisk har jeg, i tillegg til en virksomhetsteoretisk tilnærming, valgt å sette dannelsesbegrepet inn i en systemteoretisk ramme, noe som gir meg en åpning for å introdusere begrepet *entreprenøriell dannelse*. Entreprenøriell dannelse kan ses på som et element knyttet til systemteoriens begrep *autopoiesis*, som betyr selvfrembringelse, selvskapende og/eller selvproduserende, og beskriver mennesket som et system som ut fra sin egen indre dynamikk er rettet inn mot sin egen fortsettelse. Som en konsekvens av dette kan entreprenøriell dannelse forstås som «mennesket som

¹ Syklisk har i seg både lineære (årsak – virkning) og sirkulære prosesser (foregår i relasjoner mellom mennesker).

dynamisk produsent av egenkraft». Dette kan bidra til å forsterke forståelsen av entreprenøriell dannelse som en kontinuerlig, vedvarende selvreferensiell og egenverdiskapende drivkraft i menneskets liv. Dette kan igjen åpne for spørsmål om hvordan vi best kan få denne drivkraften omsatt i entreprenørielle holdninger, positivt motiverende mulighetsbilder og selvprodusert praktisk kunnskap.

Et entreprenørielt dannesperspektiv vil, satt i en praktisk skole- og utdanningskontekst, kunne bidra til å forme de gode forutsetningene for at elever i skolen skal kunne realisere seg selv og hente ut sitt kreative og skapende potensial. I opplæringen og utdanningen bør dannelse handle om de personlige og faglige krav lærerne stiller til elevene, og elevene stiller til seg selv, og som de kan vokse på. Dannelsen må med andre ord begynne hos lærerne og i relasjonen mellom lærere og elever. Den entreprenørielle dannelsesdimensjonen vil komme til uttrykk i den grad elevene får utfordret sine kreative og innovative evner og ferdigheter i et intersubjektivt samvirke med sin omverden.

Innledning

Dannelsesbegrepet har fått sin renessanse fortrinnsvis gjennom den diskusjon som Bostad-utvalgets utredning om «formål i barnehagen og opplæringen» (NOU 2007: 6) og innstillingen fra dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) skapte. Disse to utredningene reflekterer delvis en politisk dannelsesdiskurs knyttet til formålsparagrafene for barnehage og skole og delvis en akademisk allmenndannelsesdebatt knyttet til høyere utdanning. Jeg ønsker imidlertid i denne artikkelen å sette søkelyset på perspektiver som er mer knyttet til den dannelsesprosessen som finner sted i det vi kan kalle vår *livsverden* og til vårt *livsforhold*. *Livsverden* er vår verden i den naturlige innstilling til livet (Fuglseth, 2012: 217). *Livsforholdet* er noe vi er som mennesker, og nettopp dette *livsforholdet* trenger dannelse (Lindseth, 2009: 23). Denne dannelsesprosessen omfatter blant annet det å bygge opp en bevissthet og fornuft, vår «personlige instans» som overordnet styrer, regulerer, ordner og kontrollerer vår evne til kritisk refleksjon, etisk handlingsforståelse og endringsmestring.

For å nærme meg en mer tidstilpasset dannelsesforståelse presenterer og drøfter jeg noen empirieksempler fra mine kvalitative studier, med *livsverdensintervjuer* med mennesker som alle har det til felles at de har gjort karriere innenfor et spesifikt interesse- og motivasjonsfelt som de har vært engasjert i siden de var barn/unge. På denne måten søker jeg å berike den

relativt «smale» og fragmenterte dannesdiskusjonen som foregår innenfor dagens samfunnsdebatt, slik at vi kan få et mer bredspektret perspektiv på dannelse som igjen kan bringe oss nærmere en dialog om et «moderne dannelsesbegrep» (Gustavsson, 1998/2003: 17–18). Jeg diskuterer videre hva dette moderniserte dannesperspektivet kan inneholde av fornyende elementer, og hvordan det kan bidra til at skolen og skolens aktører kan skape lærings- og utdannelsesgrunnlag som er mer tilpasset elevens interesser, evner og styrker. Dette kan øke mulighetene for at elevene vil gjennomføre sin strategiske dannesreise innenfor utfordrende, men personlig tilpassede pedagogiske rammer. Basert på det empiriske materialet vil jeg også drøfte hva i denne tilnærmingen som kan gi økt læringsmotivasjon og læringsglede – og gjennom det kan bli en drivkraft for at de unge skal kunne ta i bruk og virkeliggjøre sine iboende entreprenørielle ressurser og potensial til å *bli den vi er* (Pindaros, 500 f.Kr; Lindseth, 2010) – eller mer presist: *å bli til den vi kan bli til – og oppleve at frihet oppstår* (Biesta, 2012: 138).

Problemstillingen blir da:

Hva vil et videreutviklet og modernisert dannelsesbegrep kunne inneholde – og hvordan kan i så fall dette «fornyede» dannelsesbegrepet komme praktisk til uttrykk og anvendelse i skolehverdagens pedagogiske og sosiale virksomhet?

Jakten på entreprenøriell dannelse

I et oppvekstperspektiv vil dannelse først og fremst holdes i hevd gjennom den analytiske diskusjonen om barnehagen og skolens grunnleggende verdier slik de er å finne i formålsparagrafene (Løvlie, 2011). Den dannelsesforståelsen som formålsparagrafene bygger på og som er den mest fremtredende i dag, er knyttet til et pragmatisk samfunnsperspektiv, som har gått i arv fra folkeopplysningstradisjonen. Denne åpner for et jevnbyrdighetsperspektiv på dannelse som er i tråd med Deweys dannesfilosofi, ved at en anser det for mulig at alle mennesker, ved å være bærere av ressurser det er mulig å utvikle, kan dannes (Gustavsson, 1998/2003: 17–18; Doseth, 2011: 15). Dannelse kan også ses på som en prosess som kan virkeliggjøre eller fullbyrde livets muligheter (Lindseth, 2009: 23).

Fenomenet dannelse handler om *å bli* og om *å være* (Doseth, 2011: 13). Det har sin opprinnelse i begrepet *paideia* som av Aristoteles knyttes til tradisjoner, praktisk dømmekraft, moralske regler, profesjonell ferdighet og

fornuft, og som også finnes igjen i antikkens betegnelse *techne*². Det er en refleksjon over menneskenes funksjon som en prosess i menneskets konstituering av seg selv. Aristoteles hevdet at vår væren og vår natur er nøkkelbegrepet for utfordringen *paideia*. Han så sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse og at denne var bestemmende for *paideia* (ibid.: 14).

Den svenske idéhistorikeren Sven-Eric Liedman (Liedman, 2004: 5) knytter også dannelsesbegrepet tilbake til *paideia*. Han betegner begrepet som «menneskets søken etter å realisere sin intellektuelle, kunstneriske og fysiske kapasitet» (Sundgren, 2008: 11), mens idéhistorikeren Bernt Gustavssons fortolkning knyttes til det «å skolere den frie, harmoniske medborger, som gjennom sin dannelse skulle bli kompetent til å delta i det offentlige liv» (Gustavsson, 1996: 144). Begrepet kommer i bruk innenfor de humanistiske miljøene i Sentral-Europa først på 1800-tallet og knyttes så til det tyske ordet *Bildung* som forstås som forming av mennesket utenfra gjennom disiplinering og undervisning og oppdragelse, men som fremfor alt skal vekke fornuften i den enkelte (Lindseth, 2009:24). Det engelske og det franske ordet for dannelse/danning er *formation*, som på engelsk også vil kunne ha et islett av ordet *shape* (skape, danne form) i seg. *Formation* betyr i denne sammenheng forming av mennesket for å sette det i stand til å realisere sine høyere mål i livet henimot det gode og sanne (Lindseth, 2009: 24). Videre finner vi begrepene *realisation* (av dugelighet eller dyd, streben etter å nå høyere mål), *government* (styrelse, ledelse mot det gode og sanne), *education* (fostering, oppdragelse, opplæring jf. Biesta, 2011: 11). Vi finner dannelsesbegrepet igjen i svenske *bildning* som også har islett av *uppfostran* (oppdragelse) i seg. De dansk-norske begrepene *dannelse* og *danning* forstås som forming av menneskets personlighet, identitet, evner og anlegg, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (SNL, 2011).

Orienterer en seg mot «entreprenøriell dannelse og utdanning», vil det kunne knyttes til en spesiell type tenkemåte, holdning og atferd. En *entreprenøriell tenkemåte* reflekterer personers holdning og omfatter også personers evne til å opptre dynamisk, fleksibelt og selvregulert i krevende situasjoner (Heinonen og Poikkijoki, 2006: 569–593). *Entreprenøriell atferd* er blitt definert til å omfatte egenskaper som «søkende», identifiserende med evne til å se, ha mot til å ta tak i – og gjøre noe med mulighetene. Atferds-

² *Techne* omhandler ferdigheter knyttet til håndverk, kunst og andre skapende aktivitetsformer – og er en aktivitet som er konkret, variabel, foranderlig i tid og rom og kontekstavhengig. Dets mål er anvendelse av teknisk viten og ferdigheter etter det Bent Flyvbjerg kaller «en pragmatisk middelrasjonalitet», eller som Michel Foucault benevner som «a practical rationality governed by a conscious goal».

begrepet inkluderer også kreativt problemløsende evner, nettverksorienterte arbeidsformer og å mestre krevende situasjoner proaktivt (Gibb, 1993: 11–34). Ved å perspektivforskyve den tradisjonelle entreprenørielle tilnærmingen fra økonomisk og politisk kontekst til en pedagogisk, sosiologisk kontekst, vil jeg kunne introdusere et tredje perspektiv: det entreprenørielle dannelsesbegrepet beskrevet som den *entreprenørielle drivkraften* som genereres gjennom *autopoietiske funksjonssystemer* (Rasmussen, 1996: 110; Luhmann, 2009: 94).

«Autopoiesis» i entreprenøriell dannelse og utdanning

Autopoiesis som begrep ble på 1970-tallet introdusert av de chilenske biologene Humberto Maturana og Francisco Varala, som et allment organisasjonsprinsipp for alle levende vesener. De så biologiske og nevrofysiologiske vesener som selvdannende autonome lukkede systemer som selv produserer og konstituerer de elementene de består av, gjennom en pågående dialog med sine omgivelser. Et levende system er autonomt ved at det er *selvproduserende* eller *autopoietisk*. Maturana beskriver et *autopoietisk system* som et system som er organisert som et nettverk av prosesser som produserer de komponentene som nettverket består av. Systemet er med andre ord selvreferensielt og selvfrebringende (Rasmussen, 1996: 110).

Den tyske sosiologen og systemteoretikeren Niklas Luhmann gikk gjennom sin «Autopoietiske vending» (jf. «Soziale Systeme»³) enda lenger enn Maturana og Varala. Han generaliserer autopoiesisbegrepet til å gjelde ikke bare biologiske og nevrofysiologiske systemer. Luhmann opererer med et svært omfattende mønster av systemer. De to mest sentrale av det han kaller funksjonssystemer og som vi skal forholde oss til her, er *det sosiale system* og *det psykiske system*. I Luhmanns teorier kjennetegnes alle systemene ved at de er autopoietiske – de er lukket ved at de opererer bak grenser som de selv har satt, og de er selvreferensielle med evne til å frembringe relasjoner til seg selv (Rasmussen, 2000: 111). At et system er lukket, betyr at enhet som anvendes i systemet konstitueres av systemet selv.

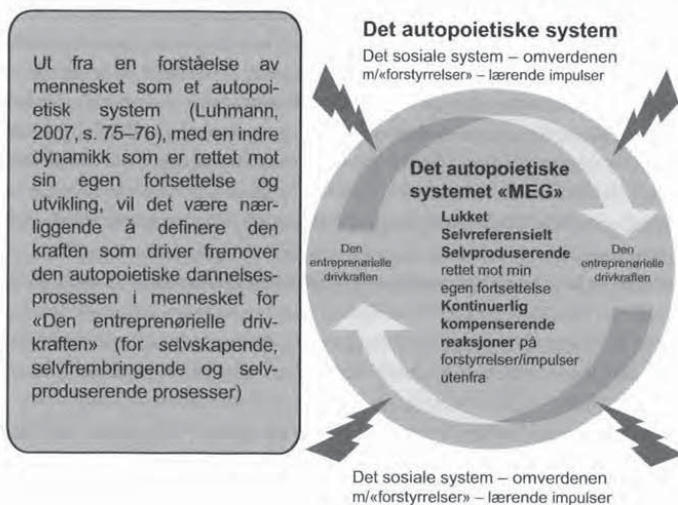
Omverdenen bidrar ikke til systemets operasjoner, for systemet kan bare utføre operasjoner innenfor egne grenser. I en læringskontekst vil en kunne si at læringsystemet er omverdenen for elevene og lærerne – og at elevene og lærerne er omverdenen for læringsystemet. Læreren kontinuerlige

³ Niklas Luhmanns hovedverk *Soziale Systeme* som kom ut i 1984.

dilemma er hvordan han/hun kan skape et læringskonsept (sosialt system) som er så attraktivt at eleven (det psykiske systemet) lar seg stimulere til å koble seg på. Ifølge Luhmann er redskapet som det sosiale (lærende) systemet aktiveres med, kommunikasjon, mens det redskapet det psykiske systemet aktiveres med, er tanker, følelser og forestillinger. De pedagogiske rammebetingelsene må inneholde så mange attraktive faglige og opplevelsesbaserte stimuli (impulser, forstyrrelser) skapt av tanker og kommunikasjon, at lærerens metoder stimulerer elevens bevissthet til å la seg motivere til å delta. Hovedelementet i læringssystemet er med andre ord en kommunikasjon som er avhengig av den bevissthet som koevolusjonen⁴ mellom de psykiske og sosiale systemene skaper sammen. Systemet reproducerer stadig større deler av omverdenen i seg, i takt med at de foretar bevissthetsoperasjoner i relasjon til omverdenen – og derfor utvider de sine grenser – eller sin «horisont» på omverdenen kontinuerlig (Rasmussen, 2000: 121).

Den drivkraften som denne autopoietiske prosessen trenger for å kunne produsere seg selv, har jeg valgt å kalle menneskets entreprenørielle drivkraft. Denne entreprenørielle drivkraften vil ha en naturlig «selvreferensiell», «selvproduserende» – eventuell «selvfrembringende» – dynamikk i seg (Jf. figur 2.1).

⁴ Koevolusjon, samtidig utvikling (evolusjon) av to eller flere arter med et økologisk avhengighetsforhold slik at de tilpasser seg hverandre (SNL 2013).



Figur 2.1 Den autopoietiske dannelsesdynamiske modell⁵

Den *entreprenørielle drivkraften* er representert blant annet gjennom energien i vår tenkemåte, våre holdninger, kommunikasjonsevne, orienteringsevne og vårt kreative løsningsoppmerksomhet. Det vil da måtte bety at den entreprenørielle drivkraften er en del av det dynamiske autopoietisbegrepet som må stimuleres til å holde mulighetene for forstyrrelser av «den normale orden» åpne gjennom tilstrekkelige forstyrrende impulser og avbrytelser fra omverdenen (Biesta, 2011: 103). En konsekvens av dette blir da at denne dynamikken holdes i bevegelse slik at dannelsesprosessen ikke mister utviklende kraft eller fart.

Fortellernes frodige livsverden – metodologi

Empirien til det personlige dannelsesperspektivet er kommet til uttrykk som et resultat av livshistorier/livsfortellinger. Den engelske pedagogikkprofessoren Ivor F. Goodson skiller mellom *livsfortelling* og *livshistorier* og sier at god pedagogisk forskning må kombinere disse. Livsfortellingen er

⁵ Figuren er utviklet med referanser til Rasmussen, 1998 :110–113; Luhmann, 2007: 96–97; Reese-Schäfer, 2009: 50–52.

historien jeg forteller om mitt liv, og livshistorien setter livet mitt i en større sammenheng. Livsfortellinger individualiserer og personaliserer, mens livshistorie kontekstualiserer og politiserer (Goodson, 2000: 9). Han hevder at fortellingen skal være et startpunkt som gjennom å bli supplert med analyse av tidsdokumenter i tiden kan kaste lys over kollektive prosesser vi har vært en del av – og bære frem minnet vårt og hjelpe oss å risse vår spesielle historie inn i vår «livslogg». Dette gjør at jeg i det videre velger å bruke *livsverdensfortelling* som begrep for å anskueliggjøre dette doble perspektivet.

Målet for bearbeidelsen av disse *livsverdensfortellingene* var å kunne bidra til å skape ny innsikt i menneskelige dannelsesprosesser. Mine informanter var kvinner og menn – med bakgrunn i innovasjon og næringsutvikling, samfunnsutvikling, håndverk, musikk, teater, film, litteratur, bildende kunst og idrett.

Intervjuene ble forberedt som semistrukturerte livsverdensintervju. Med andre ord verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjema-samtale, dette for å kunne oppnå en dialog som fanget opp både informantens egne perspektiver og intervjuers løpende spørsmålgenerering. Gjennom intervjuet søkte jeg å innhente beskrivelser fra mine informanters livsverden i tråd med en intervjuguide, bestående av noen spørsmål jeg ville sikre meg at informanten reflekterte over i løpet av intervjuet. Denne guiden skulle imidlertid ikke være styrende for hvordan samtalen skulle forløpe (Kvale og Brinkmann, 2009: 47).

Gjennom transkriberingsprosessen fant jeg mange likhetstrekk mellom informantens fortellinger. Disse likhetstrekkene var knyttet til de valgene de ulike informantene hadde gjort i løpet av livet sitt, men også til den nye kunnskapen de ervervet seg i løpet av den prosessen de gjennomgikk, i sin selvproduserte karriere. Felles for de alle var at de hadde funnet en eller flere virksomheter som de hadde sterk interesse, motivasjon og entusiasme for. Flere hadde møtt det «øyeblikket», eller «øyeblikkene», som bar med seg ny gryende erkjennelse, opplevelse av å beherske sin interessebaserte virksomhet. Dette skapte nysgjerrighet, «passion», typer av «aha-opplevelser», opplevelsen av «å ha knekt koden(e)» til noe nytt innenfor det interessefelt de hadde. Det ga dem ny motivasjon og ønsker om å i det minste gjenskape situasjoner eller eventuelt bryte nye grenser. Disse opplevelsene gjorde at det var mulighetene som til enhver tid var i sentrum. Møtte de begrensninger, små kriser eller «forstyrrelser»⁶, ga det

⁶ Forstyrrelsen opptrer i møtet med «annethet» og forskjell, i et hvert møte som kan forstyrre deres «normale» måte å være på, handle på – og kan fremprovosere en lydhor og ansvarlig

bare ytterligere energi og lyst til å utforske og utfordre nye sider av seg selv.

Drivkraften tilførte en energi til å jakte på bekreftelser og svar, og etter hvert kunne de uttrykke sin praktiske kunnskap som «svarevne» (Lindseth, 2013: 7). Denne svarevnen kommer hos informantene til uttrykk gjennom at de hele tiden forsterket sin evne til å svare på de oppgavene de møtte, gjennom løsningsorientert handling – i den forstand at de var svært opptatt av å få til det de forsøkte å få til. Dette skapte ytterligere ny energi – en energi som ble kraftigere nesten dag for dag. Kunnskapen som de ervervet seg gjennom disse intense prosessene, kan karakteriseres som en type *praktisk kunnskap* som de fikk gjennom å evne å svare på den utfordringen de sto ovenfor. De kunne bruke erfaringene som grunnlag for å håndtere de neste utfordringene de skulle møte. På ulike tidspunkt i dette livsløpet kom de til et punkt – møtepunktet mellom den begavelsen som hadde vokst frem, interessen, motivasjonen og mestringsopplevelsen og den kreative, innovative mulighetsorienterte lidenskapen som inneholdt energi og drivkraft nok til å sette ytterligere fart på dem til å realisere egne innovasjoner. Den engelske dramaprofessoren sir Ken Robinson har følgende beskrivelse av dette som han kaller «det rette elementets kjernepunkt»:

The Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion ... Being there provides a sense of self-revelation of defining who they really are and what they're really meant to doing with their lives (Robinson, 2009: 21).

Dette karakteriseres av noen av informantene som et slags «læringens/erkjennelsens øyeblikk» – et spennings- og energifelt som oppstår gjennom en dyp forståelse/erkjennelse av at man har en spesiell ferdighet som en mester, gjerne bedre enn andre, og den «pasjon» dette skaper. Dette ga informantene ytterligere energi og evne til å uttrykke seg på en slik måte at det gradvis oppstår en unik balanse mellom anerkjennelse, erkjennelse og forståelse av seg selv. De uttrykte også at de etter hvert fikk betydelig praktisk innsikt og ferdighet i, og kunnskap og kompetanse om, det de satte seg fore å skape eller utøve – og gjennom dette også hentet frem evnen til å gjennomføre eller utøve denne «skaperaksjonen» i praksis. Samtidig måtte de til enhver tid leve i og med den ubalansen som «forstyrrelsene» og «jaget» etter å utfordre seg selv ytterligere satte dem i.

reaksjon – eller det kan trigge et behov for å være på søk etter hva som kan påvirke, forstyrre eller uroe dem (Biesta, 2009/2011: 103).

Et modernisert dannelseperspektiv

Min intensjon er å gi et bidrag til en bred diskurs knyttet til begrepet dannelse som kom til uttrykk i analysen av det intervjumaterialet som er empirisk grunnlag for artikkelen. Det ble naturlig å se dannelses- og utdannelsesprosessen i et perspektiv av tre ulike dimensjoner som står i et dialektisk forhold til hverandre.

Jeg velger å dele dannelsesperspektivets dynamiske handlingsrom inn i:

1. «**Det personlige dannelsesfeltet**» (individuasjon/subjektifikasjon) bestående av den *samskapende dannelsesdimensjonen* og den *egenverdiskapende dannelsesdimensjonen* som kan knyttes opp mot det den russiske psykologen Leontjw kaller *interioriseringsprosessen* (tilegnelse) som er den ene siden av virksomheten, hvor menneskets erfaringer med egen virkelighet skaper forandringer i mennesket selv (jf. figur 2.2).
2. «**Det personlige utdannelsesfeltet**» (kvalifikasjonsfeltene) bestående av den *handlingsforberedende utdannelsesdimensjonen* og den *handlings-skapende utdannelsesdimensjonen*, som kan knyttes opp mot det Leontjw kaller *eksterioriseringsprosessen* – hvor prosessen går fra menneskets bevissthet (indre prosesser) til handlinger (ytre prosesser) i omverdenen i den hensikt å påvirke og forandre den (ibid., 2008: 372) (jf. figur 2.2).

Dannelses- og utdannelsesperspektivets dynamiske handlingsrom



Figur 2.2 Den moderniserte dannelsesmodell⁷

⁷ Figuren er utviklet med referanser til Jerlang, E. og Ringsted, S. (2008: 371–372); Biesta, G. (2009/2011: 30–34).

3. «**Det enkulturelle, intersubjektive feltet**» (sosialisasjonsfeltene – det psykiske systemets omverden/det sosiale systemet, samfunn) velger jeg å kalle den «intersubjektive, enkulturelle dannelsesdimensjonen», som er den sosiale samfunnsrelaterede nettverksomverdenen mennesket omgis av, og som bidrar med de impulsene som skal til for at mennesket skal kunne rette sin egen indre dynamikk inn på sin egen utvikling (jf. figur 2.2).

Det ene nye ved denne modellen er det som kommer til uttrykk gjennom det jeg kaller «egenverdiskapende danninge» og «handlingskapende utdanninge». Her fremtrer etter min vurdering det entreprenorielle dannelsesmomentet ved at egenskaper som kreativitet, innovasjon og entreprenorielle egenskaper og holdninger fremstår som viktige meddannelsesfaktorer.

Ved å knytte de ovennevnte tre dannelsesdimensjonene opp mot Niklas Luhmanns systemteoretiske perspektiv og Leontjews virksomhetsteoretiske perspektiv finner vi rom til en dannelsesforståelse som tydeliggjør en enhet mellom personlig danninge, allmenndanninge, entreprenoriell danninge (jf. egenverdidanninge og handlingskapende danninge), og som kan supplere dagens dannelsesforståelse som har sin pedagogiske basis i prinsippgrunnlaget for læreplanverket for grunnskolen, videregående skole og voksenopp-læring helt tilbake fra 1993, men som fortsatt er gyldig⁸.

Resultat og drøfting – et nytt dannelseslandskap

Det jeg kaller «samskapende danninge» og «handlingsforberedende danninge», er sammen med «enkulturell, intersubjektiv danninge» vel forankret innenfor en tradisjonell forståelse av dannelsesprosesser (syklisk tilnærming). De nye supplerende perspektivene jeg har valgt å kalle «egenverdiskapende danninge» og «handlingskapende utdanninge», har i seg den entreprenorielle dannelsesdimensjonen. Disse fem dannelsesperspektivene til sammen vil kunne betraktes som en «modernisert dannelsesforståelse». Jeg skal i det følgende redegjøre for nyansene i de fem begrepsperspektivene (jf. figur 2.2).

⁸ Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopp-læring. Generell del (1996).

Det «samskapende dannelsesfelt»

I det «samskapende dannelsesfeltet» handler det om at et menneske «blir til noen», vi inngår i en prosess for «å bli den vi er», skape vår livsverden, forme livets muligheter, finne den rette mening, gjennom den erfaring vi får langs «livsveien» (Lindseth, 2011: 185). Her utvikler individet også sin «identitet», ved at man utforsker, gjør sine valg på bakgrunn av erfaring, og/eller mer eller mindre «kyndig» veiledning fra sine nærmeste. Vi blir ikke sosiale vesener gjennom en sosialiseringssprosess. Det sosiale vesenet «barnet» blir gjennom sosialiseringssprosessen et individ med bevissthet om seg selv og gjennomgår en subjektifikasjonsprosess (Biesta, 2009/2011: 35–103). Er tilværelsen preget av relasjonell godhet og trygge avklarte rammer i en samskapende prosess sammen med voksne og andre barn, vil vi kunne oppleve å komme inn i en positiv identitetssyklus hvor det er lagt til rette for vår ontologiske trygghet. Der vektlegges det at man kontinuerlig utvikler og etablerer en forsterket identitet, slik at man etter hvert kan begynne å utforske sin identitet ytterligere når man får nye erfaringer og oppdager ting som påvirker ens syn på seg selv. Det er i denne prosessen barnet tilegner seg og begynner å skape sin del av menneskehetens historie og felles erfaring (Enerstvedt, 1982: 231).

Mennesket er levende aktivt, og den særegent levende aktiviteten er menneskets virksomhet. En av mine informanter, «rockesangeren», beskriver dette slik, på spørsmål om hva som var avgjørende i oppveksten for at hun har klart å komme dit hun nå er kommet:

Jeg må bare gi masse kredit til mine foreldre. Jeg lærte veldig mye av dem. De var veldig dyktige på å inkludere oss barna i alle slags aktiviteter da vi var små. De var flinke til å ta oss på alvor og hjalp meg med å finne kreative, fysiske og typer forskende aktiviteter jeg trivdes med å holde på med.

En annen, «forfatteren», uttrykker det slik når han beskriver samskapingsprosessen mellom han og faren etter at han som åtteåring hadde bestemt seg for å skrive bok og litt senere gikk i gang med å lage «lokal» lokalavis:

Det var først og fremst faren min som leste for meg og sammen med meg. De var jo veldig opptatt av litteratur hjemme hos oss, og foreldrene mine støttet oss jo veldig i det vi gjorde og i det bokprosjektet jeg hadde, hjalp jo faren min meg med både å lage disse bøkene praktisk ved å trykke dem opp og stifte dem sammen. Det samme skjedde da jeg hadde begynt å lage lokalavis. Da stilte han opp og hjalp meg både som rådgiver og med praktiske oppgaver.

Barn bygger opp behov blant annet for å vite hva, som et resultat av skulende, innsiktssøkende atferd, og å vite hvordan som igjen omfatter skjønn og valg – til det jeg kaller oppøvelse av intellektuell klokskap. Selvrefleksivitetsprosessen hos barn øves opp innenfor disse rammene. Oppøvelse av selvets evner kan knyttes til det Aristoteles kaller et harmonisk samvirke mellom menneskelige evner, streben rettet mot et mål (moralisk dyd) og tenkning (intellektuell dyd) – eller *areté*⁹. Et slikt harmonisk samvirke oppstår når moralske og intellektuelle evner virker sammen på sitt beste.

Informanten «båtbyggeren» fikk bygd opp hele sin relasjon til havet og båter gjennom sin fars omtensomme og handlekraftige sjømannskap:

Jeg tror vi var av de første som med rette kan kalle oss båtturister, fordi på den tid var det et fremmed begrep, og folk syntes jo vi var gjerne som for av gårde med et lite spisstelt og la oss tel uti skjærgården når far min hadde fri. Så det her med å sitte i en liten klinkabåt med en motor som puffa av gårde ble en tidlig etablert opplevelse – og skapte tryggheten ved å være på havet. Vi opplevde all slags vær, ja mor mi kunne være engstelig, men faren min satt alltid smilende og rolig ved rorpinnen. Det tror jeg satte seg i kroppen min, at man takler det meste bare man bruker forstanden.

I samskapende allianser med sine nærmeste både hjemme og i barnehage og skole øver barn frem både selvbevissthet, selvrefleksivitet og selvavgrensning gjennom å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, observere seg selv, etter hvert avgrense og betrakte seg selv i forhold til andre. Den samskapende dannelsesprosessen danner rammen for at mennesket skal kunne forstås dialektisk – gjennom enheten av det objektive og det subjektive bak sin egen identitet.

Det «egenverdiskapende dannelsesfelt»

Egenverdiskapende dannelse handler om en videreførdning av samskapende dannelse, en slags syntesebevegelse av forståelsen av den dialektiske

⁹ Areté, dyd (jf. Aristos, best). Moralisk dyd (når man lar sin streben eller vilje bestemmes av de riktige meninger) og intellektuell dyd (å kunne nå de riktige meningene). Når begge disse evnene virker sammen på sitt beste, vil en streben være riktig, dvs. man streber mot det riktige mål (Aristoteles, 1999: 14–15).

enheten mellom det objektive og det subjektive. Her handler det om å *bli til noe – gjennom oppøvelse av dugelighet*. Her bygges opp den delen av dannelsesprosessen som er knyttet til innsikt, *vite om, vite at, å se at, å se som, kunnen eller få kjennskap til*. Dette uttrykket for dannelsesforståelse er ikke mye vektlagt, mens jeg velger å gå inn i det fordi det entreprenørielle og innovative handlingsrommet ser ut til å være sterkt representert her. Det er her det dynamisk søkende mennesket skaper seg selv, som noe mer enn bare en person, til å bli *den vi er*. Her ligger det jeg kaller den kreative, aktivt virksomme og interesse- og motivasjonsbaserte energien som skapes av enkulturasjonens kontinuerlige virksomhetsprosesser og som holder de autopoietiske prosessene i gang.

Når mennesket danner selvbevisstheten, dannes også dets personlighet. Barnet tilegner seg samfunnet gjennom sin egen virksomhet sammen med andre. Som Luhmann også hevder i sin systemteori, er *individ et virksomhetsforhold*. Det er også samfunnet, og vi erkjenner at samfunn og individ bestemmes av hverandre (Enerstvedt, 2011: 24–25). Etter hvert som barnet blir eldre, gjennomgår det en mer selvstendig virksomhetsprosess i samarbeid med både voksne og andre barn. I denne prosessen tilegner barnet seg kunnskaper, ferdigheter, etiske og estetiske vurderinger og begynner litt etter litt å reprodusere, samt skape gjenstander som er objektivering og ytringer av disse kunnskapene, ferdighetene og vurderingene (Enerstvedt, 1982: 231).

En illustrasjon på dette kan informantens «fotballproffen» gi gjennom følgende historie på spørsmålet om hvilke råd han har fått som har betydning mest for hans karriere:

Vi snakket ikke mye fotball hjemme. Men jeg husker jeg spurte farsen hva han trodde måtte til for at jeg skulle bli en god fotballspiller. Han svarte meg: «Jeg tror du må bli flink på tre ting. Du må være flink til å trene. Så må du bli flink til å ta i mot ballen – og sende fra deg ballen.» Dette tok jeg med meg videre ... og det har preget hele karrieren min.

Dette rådet brakte han til toppen i norsk fotball. I tillegg til de ukentlige treningsøktene, den daglige fotballeken på diverse løkker og baner rundt i byen, til skolen og skolearbeidet, sto han og trente for seg selv 15 til 20 timer i uka med ball ved en vegg. Han sendte ballen i veggen – og tok imot den når den kom tilbake – og sendte den i veggen igjen. Han viste ikke bare talent for fotballspillet, han fremsto som et treningstalent også, hvor så vel de fysiske som de mentale egenskapene var i kontinuerlig spill. Han fikk med seg over 20 sesonger på høyeste norsk og europeisk nivå. Hele tiden var det de tre

basisreglene, treningsdisiplin, ta imot og sende fra seg ballen, som preget både treningshverdagen og kampsituasjonene. Den genuine «tause kunnskapen»¹⁰ han møysommelig øvde inn gjennom ballkontroll, avstemthet og trykk mot ballen, avstandsvurderinger kombinert med en unik spilleforståelse, gjorde at han kunne frigjøre all sin entreprenørielle drivkraft og sine kreative og innovative evner i kampsituasjoner. Dette gjorde at han så å si alltid presterte på meget høyt nivå og sjelden spilte en dårlig kamp. Det sjeldne overblikket, lissepasningene, fintene, finessene og evnen til å gjøre det uforutsigbare, gjorde han til en av de ypperste spillerne Norge har fostret.

I det egenverdiskapende dannelsesfeltet skjer en oppøvelse og utøvelse av den intellektuelle fornuften, gjennom å tilegne seg viten/kunnskap knyttet til sannhetssøkende aktiviteter, ervervelse av visdom – og gjennom å vise mot og selvdisiplin. Entreprenørskapsbegrepet hører delvis hjemme i dette feltet med tanke på å bygge en bredere forståelsesramme for hva som skjer av utviklingsprosesser her. Entreprenørskap i denne sammenhengen vil være å stimulere holdninger og atferd som fremmer målrettet samarbeidsevne, kreativitets- og nyskapingevne hos barn og unge, ja, hos voksne også for den saks skyld. Dette skjer gjennom et langsiktig utviklingsarbeid med «stødig» progresjon. Det viktigste i det egenverdiskapende, entreprenørielle dannelsesfeltet er å gi unge tro på egne skapende krefter og evnen å skape relasjonelle og sosiale verdier i sitt nære oppvekstmiljø (jf. Regjeringen 2009), og ha rundt seg mennesker som kan opptre som kjærlige og vennlige mentorer, og stille de nødvendige spørsmål for å hjelpe de unge frem til å finne løsninger og svar.

«Det handlingsforberedende utdannelsesfelt»

I det handlingsforberedende utdannelsesfelt finner vi det jeg velger å kalle *påstandskunnskapens domene*¹¹ (Nordenstam, 2000: 29) Påstandskunnskap har tradisjonelt vært den skolestiske skolens kunnskapstilnærming, som jeg knytter begrepet *theoria* til – forstått som *betraktning*, som forankret innenfor teoretiske rammer, basert på teoretisk vitenskapelig kunnskap – og må forstås som å *vite hvorfor* – og som er et viktig element i å bygge opp sin allmennkunnskapelige forståelse og kulturforståelse.

¹⁰ Taus kunnskap er måten vi er oppmerksomme på nevrale prosesser gjennom sansede prosesser (Polanyi, 2000: 10).

¹¹ *Påstandskunnskap*, uttrykkes gjennom påstander, beskrivelser og teorier om praksis.

Jeg har i dette feltet også valgt å bruke begrepsrammen *ferdighetskunnskap*¹². Det omfatter begrepet *poiesis*, som kan betegnes som en del av den skapende og kreative virksomheten i en produksjon, men da er det den teoretiske innsikten i og tolkningsevne knyttet til å forstå hvordan den praktiske verden er bygd opp, man er opptatt av å hente frem – ikke selve produksjonsvirksomheten. Læringsprosessene i dette feltet knyttes til det å gjennomgå studier/undervisning, som arter seg som kontinuerlige hermeneutiske sirkelbevegelser eller *autopoietiske prosesser*, og som skal stimulere og motivere frem utvikling av innsikt, evne til å tolke, forståelse, erkjennelse, erfaring og ende ut i at individet skal huske og kjenne seg igjen i kunnskapen. Praktiske dannelsesstilnærminger er i stor grad fraværende i dette feltet. Flere av informantene tilkjenner nettopp dette som et problem.

«Skuespilleren», en av informantene som også er musiker, fikk ved en tilfældighet mulighet til å delta i et skuespillerkollektiv noen uker etter å ha dropet ut av videregående skole. Skolen hadde helt siden i tidlig ungdomsskole vært en *sekundær læringsarena*¹³ for han. Det han var opptatt av utover å henge sammen med venner, var musikk og lek på ski kombinert med det praktiske arbeidet 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 frikjører – og det er jo noe jeg er den dag i dag, innenfor feltene teater og musikk.

Et tilbakeblikk 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

¹² *Ferdighetskunnskap*, uttrykkes gjennom å gjøre, utføre, utøve bestemte planlagte oppgaver.

¹³ *Sekundær læringsarena* – selvskapt læringsarena hvor aktivitetene utenom skolen utføres (Ofstad, 2012).

Sentral-Europa. Han er en av få nordmenn som har teaterskoleutdanning ved dramaskolen i St. Petersburg¹⁴. 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 da jeg sto på scenen med Cabaret 90. 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 muskelmann som jeg jo langt fra var; det skapte sånn indre trygghet. Det skapte en opplevelse som sitter igjen den dag i dag!

Bak informantenes historier lå det en etterspørsel etter en kultur i skolen som kunne være åpen for en integrasjon mellom situerte læringsformer og de tradisjonelle teoretiske refleksjonsformer (Wackerhausen, 1999: 191). Kunne skolen ha åpnet for å inkludere det jeg velger å kalle «motivasjonsfag», som tar utgangspunkt i og evner å implementere elevenes fritidsvirksomheter og interesser i undervisningen som et gjeldende læringselement, ville man kanskje i mindre grad trenge å bruke energi på å bekymre seg over frafallstall.

«Det handlingskapende utdannelsesfelt»

Handlingskapende utdanning foregår innenfor det jeg vil definere som den egentlige praktiske kunnskapens felt. Her møtes begrepene praksis, erfaring og refleksjon. Disse begrepene dekker en fortettet enhet i de ulike praksiser og yrkeserfaringer mennesker møter. I dette feltet ligger erkjennelsen om at enhver erfaring er knyttet til en bestemt virksomhet eller praksis (Ph.d.-utvalget, 2005: 39). Her finner vi elementer av alle kunnskapsformene. *Påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap*¹⁵ ligger til grunn for praktisk og teoretisk anvendelig vitenskapelig kunnskap. Det er i dette feltet at den praktiske slutningen realiseres, det er her prosessen knyttes til omsetting av innsikt, forståelse, erkjennelse og erfaring gjennom praktisk virkeliggjøring av de muligheter livet og samfunnet gir, ved

¹⁴ St. Petersburg State Theatre Arts Academy, etablert i 1779.

¹⁵ *Fortrolighetskunnskap* uttrykkes gjennom den enkeltes fortrolighet med ulike fenomener, er integrert som en del av den enkelte person og kommer til uttrykk gjennom det personlige preg på oppgaveløsningen.

utfoldelse av konkret handling. Når vi så reflekterer over eller gjør rede for våre erfaringer, vil vi alltid føre dem tilbake til de virksomheter og situasjoner de ble til i (ibid.). Her kommer også den entreprenørielle handlingsevnen til uttrykk gjennom den praktiske utøvelsen av virksomheten.

Informanten «mediegründeren» hevder at hans karriere startet som radiolyttende og lekende femåring, hvor leken var å ta opp hørespill på lyd-bånd og lage radioteater. Han var lidenskapelig samler av radiohørespill. Da nærradiorevolusjonen toget inn tidlig på 1980-tallet, var lytterforholdene dårlige fordi de var omgitt av høye fjell. I sitt ellefte år satte han like godt sammen med sin far opp en antenne på en av fjelltoppene rundt gården. Dette gikk jo selvfølgelig ikke nærradioredaksjonen hus forbi, så de dukket opp for å få et intervju med denne unge radiointeresserte mannen – og tolv år gammel debuterte han med sin første sending i den samme nærradioen.

Etter det har jeg stort sett ikke gjort noe annet enn å være i studio eller i felten, enten som journalist eller program- og filmskaper.

Skolen spilte for denne informanten en avgjørende rolle i positiv forstand.

Skolen jeg gikk på, var en utrolig fantastisk skole og la forholdene til rette for meg slik at jeg skulle få holde på med det jeg var så opptatt av; musikk, radio og radioreporteraktivitet. Jeg fikk faktisk fritak fra kroppsøving for å kunne utøve hobbyen min.

Aristoteles sier at den livsform som utmerker mennesket fremfor andre vesener, er «det handlingsliv vi har, fordi vi har mening (Stigen i Aristoteles, 1999: 9). Menneskets tanke og menneskets streben virker sammen og gir seg uttrykk i en beslutning som blir utgangspunkt for selve handlingen, der foreningen av streben og tenkning blir til handlingens hensikt (det man i fenomenologien og hermeneutikken finner igjen som «intensjonalitet»). Ifølge Aristoteles er et menneske nettopp et vesen som kan treffe beslutninger og handle deretter. Beslutninger kan det treffe fordi det har tenkeevne og kan ha meninger. I en dannelsesprosess vil en av dette kunne slutte at tenkning utløser en streben som igjen synliggjør noen muligheter, noen valgalternativer (strategier) og en mulighetshorisont. Mulighetshorisonten leder til en beslutning, som fører til en handling som ender ut i en måloppnåelse (ibid.). Det er i dette feltet mediegründeren kjenner sin energi vokse ut fra. Det er i opplevelsen av å mestre innenfor dette feltet at han får energi til å vokse ut i de andre feltene.

Informanten «entertaineren» erkjente at han hadde et talent.

I den forstand at jeg har fått en gave som går ut på at jeg har evnen til å lage musikk og tekst – og lage konsepter av tekst og musikk – og at jeg kan være litt morsom, jeg kan være litt alvorlig, jeg kan være litt oppe – og litt nede – og at jeg har funnet en måte å gi uttrykk for det på som folk kan relatere seg til – det er en gave eller et talent om du vil.

I løpet av et langt liv har han bygd opp sin karriere. Gjennom å være ung rockemusiker, gjennom solid musikkutdannelse, gjennom å kunne skrive prosa, komponere musikk som folk liker, å være flink til å spille og synges og ikke minst gjennom å være entertainer på scenen, har han gradvis bygd opp sitt multitalent. Han er en av de som styrker vår erkjennelse av at det er vår kreative og skapende virksomhet som bringer vår kultur og vårt samfunn videre inn i den nye tiden. Det er dette som gjør det nødvendig å styrke den entreprenørielle tenkemåten i skolesektoren. Gjennom å være skapende kan man bli arbeidsskaper – ikke bare arbeidstaker. Uten arbeidsskaper vil det heller ikke være behov for arbeidstakere (Skogen og Sjøvoll, 2009: 23). Målet må være å skape en felles visjon for å gjøre skolen til en entreprenøriell skole, med en sterk entreprenøriell læringskultur. En passende metafor for dette vil kunne være å tenke seg at enhver elev skal kunne få velge og lære å håndtere sitt eget instrument. I denne felles prosessen, og gjennom denne felles visjonen, vil de kunne bidra til at de over tid kan stå frem som et samvirkende «Jamming Jazzband» (Luczkiw, 2012: 107–109). Det er denne erkjennelsen og en tro på en felles visjon som kan sette fart i byggingen av det jeg velger å kalle en «sann» entreprenørkultur i skolen.

Den enkulturelle, intersubjektive dannelsesdimensjonen

Enkulturell, intersubjektiv dannelse kan ses på som kollektivfeltet mellom de fire dynamiske dannelses- og utdannelsesfeltene og det feltet som forer dem. I dette feltet foregår *enkulturasjonen*. Her flyter alle menneskelige egenskapene sammen og åpner seg for intersubjektiv påvirkning og flyter inn i en enkultureringsposisjon hvor man kontinuerlig utvikler sin identitet gjennom å uttrykke «kulturpersonligheten meg» og den «kulturkompetente meg». I dette virkefeltet ligger vårt dynamiske utviklingsrom. I livsverdensintervjuene kom det tydelig til uttrykk at det var i dette feltet man måtte holde seg, dersom man skulle kunne gjøre de karrieremessige spranget man ønsket. Det er her vår personlige dannelse og handlingsdannelse

får den kraft de trenger, for at vi skal nå det Aristoteles kaller *eudaimonia*, det som alle mennesker streber etter, som vel enklest sett kan oversettes med *lykke*, men som i denne sammenhengen er mer den *tilfredshetstilstand* en opplever når en har nådd de mål en har strebet etter å nå. Det er den typen tilfredshet mennesket oppnår når det får tatt ut sitt hele potensial gjennom å utøve virksomhet sammen med andre, i det de har særskilt interesse, motivasjon og talent for. Jeg ser på *eudaimonia* som den tilstanden man kommer i når man finner møtepunktet mellom naturlig begavelse og personlig lidenskap (Robinson, 2009: 21) – det stadiet som oppstår når kunnskap, ferdighet(er), evne(r), positiv emosjonell balanse og personlighet (væren) smelter sammen – og dyrker frem erkjennelsen av en tilstand av å ha kommet i det vi kan kalle *sitt rette element* (ibid.).

Jo bedre balanse som nås mellom de fem feltene, jo mer positiv energi som kanaliseres gjennom dette enkulturasjonsfeltet, jo mer ny positiv energi vil det skape. Et erklært mål for skolen, jf. «Kultur for læring» og «Kunnskapsløftet», var jo nettopp å bringe alle elever i norsk grunnskole og videregående skole i så god balanse mellom de fem utviklingsfeltene at de med hjelp av positive læringsmiljøer, kunne få «fart nok» til å kunne bruke sin entreprenørielle drivkraft til å komme seg inn i en *flytzone*, som genererer så mye positiv energi at de hver og en kan makte å finne *sitt rette element*.

Når Luhmann bruker «autopoiesis» også som betegnelsen for «liv», ser jeg for meg at det er gjennom de dynamiske «autopoietiske» prosessene vi holder oss engasjert i dannelsesspørsmål hele livet. Det er dette *enkulturasjonsfeltet* som utgjør min – og mine medmenneskers – omverden. Det er i dette feltet vi utvider vår horisont, og hvor reproduksjonen av omverdenen får fart – og innhold. Det er også her at mine intersubjektive bevissthetsoperasjoner i relasjon til omverdenen skjer. Sist, men ikke minst er det grunn til å tro at det er dette feltet som forsyner det *autopoietiske systemet* «Meg» med de forstyrrelser og utfordrende impulser jeg må ha for å holde fart i mine egne «lærings- og utviklingshjul».

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg tatt for meg dannelse som fenomen. Jeg har søkt å utvikle et tydeligere *dannelseskart* for våre fremtidige *dannelsesreiser*, som passer bedre med det terrenget vi kommer til å gå i. Jeg har søkt å tegne en skisse av et modernisert dannelsesbegrep og hva det vil kunne inneholde. Jeg har videre søkt å skissere hvordan det kan komme praktisk til uttrykk ved å beskrive innholdet i det jeg kaller det «moderne dannelseperspektivets dynamiske handlingsrom», og hvordan det kan komme til anvendelse i forståelsen av den enkeltes hverdag og sosiale virksomhet.

Jeg har satt dannelsesbegrepet inn i en systemteoretisk ramme og gjennom det søkt å tydeliggjøre et «modernisert dannelsesbegrep» med tydelige innslag av entreprenøriell forståelse og tilnærming. Den entreprenørielle dannelsesreisens drivkraft er «viljen og evnen til å se muligheter – og til å gjøre noe med dem», og jeg føyer til: «sammen med andre». Entreprenøriell læring vil da kunne bli det læringsarbeidet som knyttes til å stimulere den enkelte unges forutsetninger for å kunne ta i bruk sin vilje, motivasjon og evne til å se muligheter – samt å ta i bruk og eventuelt utvikle de læringsredskaper som skal til for å dyrke frem og styrke unges handlingsevne, ferdigheter og talenter.

Gjeldende opplæringsplaner, fagplaner, arbeids- og eksaminasjonsplaner og synet på kunnskap og utdanning er sprunget ut av en formell skolelastisk basert dannelsesstradisjon. Dersom disse planene skal kunne tilpasses fremtidens forståelse og behov for kunnskap om læringens grenseløshet (Sundgren, 2008: 9–10), må vi lete innenfor rammene av en «ikke-skolelastisk» dannelsesstradisjon. Kanskje kan denne moderniserte måten å forstå og reflektere dannelse inn i fremtidige læreprosesser på ses som et positivt dynamisk element. Kanskje kan denne tilnærmingen til dannelsesbegrepet også bli forstått som et redskap for lærere i deres samarbeid med elever og foreldre, et redskap som gjør at hver enkelt elev får opplevelsen av å beherske et dannelsesrom som er rikere utstyrt, og som gir bedre muligheter for den enkelte til å komponere sin personlige *lærende livsvei* sammen med den gode og faglige engasjerte læreren, de gode omsorgsfulle og innsiktsfulle foreldrene og den kreativt nyskapende skolen. Kanskje vil denne tilnærmingen bidra til at de enkelte elevene kan styrke forutsetningene for å finne frem til sitt *rette element* i livet!

Referanser

- Biesta, G. (2006/2012). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid*. København: Forlaget UP – Unge pedagoger.
- Biesta, G. (2009/2011). *God uddannelse i målingens tidsalder, etikk, politikk og demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Doseith, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinholt, K. og Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13–38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Enerstvedt, R.Th. (1982). *Mennesket som virksomhet*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Fuglseth, K. (2012). Fenomenologi og livsverdensanalyse. I Engen, D.A.A. og Fuglseth, K. (red) (2012). *Human Empiri, Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Samfundskunnskap som virker*. København: Akademisk Forlag.
- Gibb A. (1993). The Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business. *Entrepreneurship and Wider Educational Goals. International Small Business Journal*, 3, 11–34.
- Goodson, I.F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim pædagogiske linjer.
- Heinonen J. og Poikkijoki S. (2006). An entrepreneurial directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of management development*, 25, 88–94.
- Jerlang, E. og Ringsted, S. (2008). Den Kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjiev & Elkonin. I Jerlang, E. *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Liedman, S.E. (2004). *Bildning, frihet och motstånd*. Högskoleverket, Sverige. www.hsv.se/bildning
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning, Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*.
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I Hagtvedt, B. og Ogenovic, G. (red) (2011). *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon* (s. 183–194). Oslo: Dreyers Forlag.
- Lindseth, A. (2013). *Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap?* Artikkelutkast, Senter for Praktisk Kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland
- Luczkiw, G. (2012). Entreplicity = Entrepreneurship + Complexity. *The writing and thoughts of Gene Luczkiw*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Luhmann, N. (2007). *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (2009). *Sosiale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Nordenstam, T. (1989). *Fra kunst til vitenskap* Oslo: Sigma forlag.
- NOU 2007:6 – *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. juni 2006. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007.
- Ph.d.-utvalget ved Profesjonshøgskolen i Bodø (2005). *Praktisk kunnskap – som erfaring og som forskningsfelt*. Bodø: Høgskolen i Bodø.

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rasmussen, J. (1996). *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Reese-Schäfer, W. (2009) *Niklas Luhmann – en innføring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Regjeringens handlingsplan 2009–2014 (2009). *Entreprenørskap i utdanningen, fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*.
- Robinson, K. (2009). «*The Element*» – *How finding your passion changes everything*, Read more, Allen Lane.
- Sjøvoll, J. (2009). Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.) (2009). *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademika.
- Stigen, A. (1999). Aristoteles etiske skrifter. I *Aristoteles, Etikk. Innledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sundgren, G. (2008). *Bildning och pedagogik – en akademi för bildning?* Stockholm: Högskoleverket / Rapport 2008:32.
- Utdanningsforbundet (2011). «Det er i barnehagen vi finner dannesperspektivet i våre dager». Et møte med Lars Løvlie. *Første Steg* nr. 1, 2011.
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigmet og mesterlære. I Nielsen, K. og Kvale, S. red. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

The book cover features a background with a globe in the upper right corner and abstract, flowing purple lines that resemble water or smoke. The title is written in a serif font, slanted upwards from left to right. A red line starts above the title, goes down, then right, then up, and finally right again, framing the title text.

**TEACHER EDUCATION RESEARCH
BETWEEN NATIONAL IDENTITY AND
GLOBAL TRENDS**

**Teacher Education Research between
National Identity and Global Trends
NAFOL Year Book 2012**

**Anna-Lena Østern, Kari Smith, Torill Ryghaug,
Thorolf Krüger and May Britt Postholm (Eds.)**

© Akademika Publishing, Trondheim 2013

ISBN 978-82-321-0193-1

ISBN 978-82-321-0194-8 (pdf)

This publication may not be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means; electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without permission.

Layout: Type-It AS

Cover Layout: Mari Røstvold, Akademika Publishing

Printed and binded by: AIT Oslo AS

Cover by Hannah Kaihovirta-Rosvik

This book has been published with funding from the Norwegian Research Council via NAFOL.



We only use environmentally certified printing houses.

*Akademika Publishing
NO-7005 Trondheim, Norway
Tel.: + 47 73 59 32 10
Email: forlag@akademika.no
www.akademikaforlag.no*

Publishing Editor: may.solberg@akademika.no

Entrepreneurship in Translation: From a Techno-economic to an Educational Context

Dag Ofstad, University of Nordland, Norway

This article focuses on the concept of entrepreneurship, which, during the last 20 years, has undergone a translation process and a change of meaning from techno-economic, via a political to an educational context. The purpose of this article is to go deeper into the “history of impact” of the entrepreneurship concept. In dialogue with some few thousand pages of texts, pre-understanding, prejudices and some experiences of my own, I have studied the phenomenon entrepreneurship, how the translation process has progressed and some of the implications it faced during the implementation of the concept into the education context.

Key words: Entrepreneurship, Translation process, History of Impact, De-Contextualisation/Contextualisation.

Introduction

The concept of entrepreneurship has been known to the modern world for at least three centuries. In this period it has been a very powerful and dynamic concept within the economic context and has played a key role as one of the major forces in economic development. My intention with the article is to bring into focus the exciting multi-step history to tell about entrepreneurship from the mid nineteen eighties up to our time. The concept went through a de-contextualisation process within the economic context in the nineties, transferred via actor network organisations like epistemic community networks, was contextualised again, translated, and

257

put into practice as we entered the new millennium, in a completely different environment than the original, namely the educational context. The research question posed for this explorative study is: How could this kind of silent educational revolution happen? How could an economic approach to teaching and training so heavily influence the didactic methodologies in the Norwegian school system, considering that the professions that became overruled in this process were the powerful professions of teachers and educators?

Based on a broad-spectrum approach, my specific aim is to problematize the discourse of entrepreneurship. For the purpose of reaching a broader overview and a deeper understanding of the evolutionary processes the entrepreneurship concept has undergone in the last decades, I have used both a historical, sociological and organisational mind-set.

These processes are studied in the light of the optics the German philosopher Hans Georg Gadamer has provided the reader with through his hermeneutic theory. My aim has thus been to investigate and articulate the entrepreneurship concept's history of impact. Furthermore, I have chosen to search for some answers by studying the dynamics of epistemic community networks, governments, systemic constitutions and innovation as sociological systems and linked this to the special branch of organisational theory known as translation theory, with inspiration from pragmatism (Røvik, 2009). It should also be said that I am not only looking into how these translation processes seem to be in progress, but also give some inputs into how these could be promoted and focused.

Entrepreneurship as macro arena

A glimpse of the macro arena of both the term and conception "Entrepreneurship" can be found when searching on the net. Within less than a second 81.3 million hits are shown (and this amount is increasing every day). Entrepreneurship as a conception and a tool within both economy and education has become one of the major hypes of postmodern times.

Entrepreneurship in business, industry and education has during the last 10-15 years been a mainly politically focused area, aiming to make Europe more competitive towards the US and Asia. The strategies agreed upon by the European Commission at a meeting in Lisbon in 2000 emphasised the importance of strengthening people's entrepreneurial skills and energy and thereby encouraging individuals to increase business activity. The European governments wanted to promote a view, telling that it is

equally important and appropriate to make a career as a self-employed work creator as it is as being an ordinary employee (EU Commission, 2003).

In Norway, the governments since 2003 have regularly launched both strategies and action plans for entrepreneurship in education. These strategies have emphasised the importance of striving to develop a culture of entrepreneurship education in Norway. The concept entrepreneurship was to be implemented in attitude, mind-set and linked to the development of practical and action-oriented teaching methods, encouraging behaviour that promotes collaboration skills, creativity and the innovation abilities of children and adolescents. This was in turn supposed to encourage young people to have faith in their creative energy and ability to see and use local resources. By growing up as self-reliant individuals, they could create jobs and prosperity and take a co-responsibility role in the development of their communities (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008 & 2009-2014¹).

Entrepreneurship as a linguistic term

Entrepreneurship has its origin from the word *entreprendre* (French) which means go ahead, initiate, start up, boot, make up something, do something and perform. *Prendre* in French means to take. It also has close affinities with the German word *unternehmen* which means to make, do, initiate. The term's first syllable – *entre* – means the same as the English *enter*, and the neighbouring expressions *entering*, *enter into*, *introduce* and *enterprising*, which means active and entrepreneurial, which again means operational, enterprising, innovative and implementative. In some of the Nordic countries the terms are linked to entrepreneurship, for example the Swedish word *företagsam*, or Norwegian *foretaksom*, which both mean enterprising. The Danes use the term *iverksetting*, which is slightly more convenient and dynamic in the sense of effectuating/executing a start-up situation (Solstad, 2000, p. 6-30).

¹ The Government's Strategy for Entrepreneurship in Education from 2004 to 2008 and Action Plan for Entrepreneurship in Education 2009 to 2014.

Entrepreneurship as a contextual concept within economy

The concept of entrepreneurship has a history going back to the ancient and medieval worlds. From the beginning, entrepreneurship has been intertwined with the ability of capital and the risk associated with commercial ventures (Hebert & Link, 2009, p. 6).

In modern and post-modern times, entrepreneurship in the economy has, broadly stated, been heavily influenced by two scientists. The first to recognise entrepreneurship and the entrepreneur in economic theory was the Irish-born financial actor, Richard Cantillon (1680?-1734?)². Cantillon's economic theory, written down in the "Essai sur la Nature du Commerce en General", sketched the outlines of a nascent market economy, founded on individual property rights and based on economic interdependency, or more precisely mutual need – and necessity. In this market economy Cantillon recognised three classes of economic agents: (1) landowners who were financially independent, (2) entrepreneurs who were engaged in market exchanges at their own risk in order to make a profit, and (3) hirelings who forego active decision-making in order to secure contractual guaranties of stable incomes (ibid). Cantillon placed entrepreneurs as the most central economic actor of society. Entrepreneurs played multiple roles in the economic process, since they were responsible for all the production, circulation and exchange in a market economy, especially exercising business judgement in the face of uncertainty.

The second economic scientist to mention is probably the most known and influential of them all. Almost all modern theories concerning entrepreneurship take their origin from the Slovak/Austrian economist Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). Also for Schumpeter the entrepreneur was the main instrument of change in his theories of economic development, simply the *persona causa* of economic development. He laid the foundation of the modern understanding of the concept, defining entrepreneurship as the creative response of economic development and promoted it as a basic knowledge to explain economic alteration/change. Entrepreneurship for Schumpeter was to do something new, or some things which have been done before – in a new way.

² The details of Cantillon's life and activities are rather sparse. The exact year of his birth has so far defied identification. He was a successful banker and financier, but controversy dogged him everything and even the circumstances of his death were a drama as he was killed by an angry officer whom he had discharged a couple of days earlier.

Schumpeter describes economic development as something that comes from within, which is uneven and spontaneous and gives qualitative breaks with the prevailing conditions and creating radically new conditions – and thus could be seen as something that breaks with the static equilibrium state of the economy (Elliot, 1983; Spilling, 1998, p. 15). He argued that economic development leads to growth, but economic development in Schumpeter's sense is more than pure growth. In his concept of economic growth, qualitative changes are also essential. Schumpeter was keen to develop new combinations related to production processes in industry, and to contribute to stronger growth and diversification of the economy. He introduced five strategic combination stages of industrial development, all of them having an entrepreneurial function: the introduction of new products (ideas), the introduction of new production methods, the introduction of new markets for old existing products, utilization of new raw materials or semi-finished products in production, and new forms of organization within the industry through monopolies – or violation of the monopoly situation (Landström, 2005, p. 40-41). Deeply rooted in the dynamics of the five previous mentioned strategic combinations, Schumpeter claimed that we would find the entrepreneur. According to Schumpeter's theory, successful innovation requires an act of will, not of intellect. It depends, therefore, on leadership, not intelligence, and it should not be confused with invention. He was insistent that innovation and invention require entirely different kinds of aptitudes. Although entrepreneurs may be inventors just as they may be capitalists, they are inventors not by nature of their functions, but by coincidence – and vice versa. Furthermore, Schumpeter emphasised that the entrepreneur has an aptitude for leadership stemming in part from the use of knowledge (Hebert & Link, 2009, p. 69-73).

Entrepreneurship as a mind-set – a tool in education

Based on the text “Green paper – Entrepreneurship in Europe” (EU Commission, 2003, p. 5) entrepreneurship is described as a *mind-set*. This indicates that entrepreneurship is a way of thinking, a formation process in which you have developed your entrepreneurial abilities and aptitude through experience since you were a child. The entrepreneurial mind-set emerges like an inner impetus that strengthens your human abilities and qualities such as your integrity, humility, intuition, dedication, creative forces, passion, innovativeness, flexibility, courage, will to risk, self-confidence and stamina. Gradually, experiences filled with these mixed strengths

provide you with a strong attitude and make the approach and response time to problems or challenges shorter, both in time and action.

Entrepreneurship is also about people, and the choices and the actions they have become a part of. It regards starting, taking over or managing an activity/a project, or involvement in a group's strategic decision-making. Entrepreneurship arises from within the person and not from the business idea. An entrepreneurial mindset is not about what you do, but who you are (Luczkiw, 2007, p. 54). An entrepreneurial mindset emerges through being able to wonder, to reflect on experiences, to think independently, showing receptivity and sensitivity and thus by handling the universal drama of life. The entrepreneurial mindset covers an individual's motivation and capacity, independently or within an organization, by identifying opportunities and pursuing them in order to produce activities giving new experiences, excitements, ideas, added value or economic success.

A hermeneutic approach to entrepreneurship research

The Norwegian philosopher Tore Nordenstam (2005, p. 52) underlines that hermeneutics is the science of understanding. Hermeneutics is about truth – or about both understanding and truth. “When we understand the tradition, we not only understand texts, but acquire knowledge and acknowledge the truth” according to the German philosopher Gadamer (2010, p. 21).

To trace the history of a translation of entrepreneurship as both a concept and a mind-set is a quite complex matter. It is essential that I as researcher learn to know how to build up an understanding of understanding and truth. I have to make what is written about entrepreneurship understandable to me as researcher. A hermeneutic approach to a phenomenon emphasises that there is not one actual truth, but that phenomena can be interpreted in different levels, and that meaning can only be understood in the light of the context of what we study. We understand parts in terms of the whole, and the whole in terms of the parts. I could obtain this understanding by seeking knowledge in the sources that give me a greater insight into, and a better understanding of both entrepreneurship as a concept, and as a mind-set when translated from one context to another. My sources can bring me into a refined understanding of both others and myself.

There is always a risk that I will become a victim of my own horizon of understanding, caused by the fact that everything I understand seems to be understood in the same way, within the same frame of understanding. If that happens, it will probably be said that my understanding is not at all

in motion. On the contrary, it could be said that my understanding is free of dynamic and that I am not vigorously and curiously searching for new insights and further understanding. How can I avoid prejudice governing my understanding of my work and how can I avoid becoming a victim of my blind spots?³

To avoid it I must, according to Gadamer, dare to put myself at risk in the pursuit of this new insight and understanding. I have to dare to be a stranger to myself, let go of my regular patterns of thought, old forms of understanding and prejudice in order to let the text speak to me – and let it affect me as a human being. The prejudice of perfection not only means that a text should express its opinion in a perfect manner, but also that what it says is the perfect truth (Gadamer, 2003, p. 40). Understanding means primarily to understand myself in the cause – and only then to distinguish and understand the other's opinion, as Gadamer writes: "It is in dialogue with the text I can anticipate perfection of understanding" (ibid.). If I want to understand the translation process the conception of entrepreneurship has been put through, I must be prepared to look for new records of understanding. In this process, the hermeneutic circle⁴ will be my central system of analysis, where I, by being in dialogue with the past, can contribute to creating real and genuine understanding by being in motion, and through that contribute to creating a form of mutual adjustment between the whole based on the parts and the parts based on the whole. Furthermore, we need to uphold the dialogue between what we must interpret and our own understanding – or between what we should interpret and the context in which it will be interpreted (Gadamer, 2003, p. 33-34). The anticipation of meaning, with a reference to the whole, becomes explicit understanding when the parts, which can be determined based on the whole, decide the same whole itself (ibid.).

³ "Blind spots" introduced as a phenomenon by Gadamer and the Danish Philosopher Steen Wackerhausen (2008) can, among other things, mean that we are locked inside customary thinking – and do not risk being a stranger to ourselves – in order to find new perspectives of known problems.

⁴ The Hermeneutic Circle – "The circle cannot be a nuisance and must not become something that could not be tolerated either. In the circle we will find well hidden a positive possibility of the most original recognition, which we only can apprehend when the interpretation has understood that the first, the permanent and last job will be to avoid simple opinions to decide purpose (Vorhabe), foresight (Vorsicht) and anticipation (Vorgriff), but to ensure the scientific subject when preparing these, based on the things itself" (Heidegger, quoted in Gadamer, 2003, p. 36).

For me, this means that when I am in a hermeneutic circle motion, I understand by virtue of what I already have understood. I will carry pre-understanding with me, and it constitutes my linguistic capability, my genuine way of being in the world. Furthermore, Gadamer writes that it is important that I as a researcher know that I do not know, in order to be sure that I am open to new perspectives and safeguarding the duty of expanding the unit of implied meaning in concentric circles. The fact that all the parts fall into a whole in each case is a criterion that I have understood correctly. If such a correlation is absent, it means that I have failed to reach a full understanding (Gadamer, 2003, p. 33).

By having this implanted in my intellectual baggage, I start the trip further into the process of understanding and preparing myself to outline the *impact history* of the conception and mind-set of entrepreneurship.

Towards an entrepreneurial society

However, the strongest political go signal for making Entrepreneurship a powerful tool in European education emerged through an exceptionally clear strategy, carved out ready for use for the purpose of creating a time-adapted, broad based, cross-science education system, for people and organisations with a learning approach, as expressed by the British OECD delegate Colin Ball at an OECD conference in Paris in 1989:

In short, people will need to be creative rather than passive, capable of self-initiated action, rather than dependent; they will need to know how to learn rather than expect to be taught; they will need to be enterprising in their outlook, and not think or act like an 'employee' or 'client'. The organisations in which they work, communities in which they live, and societies in which they belong will, in turn, also need to possess all these qualities.

When tracing the concept of entrepreneurship and its contextualisation into the educational system, this Paris meeting has become a milestone. Politicians, bureaucrats, business and industry actors were given a wake-up call about the importance of entrepreneurship as a vital factor in education.

At the same time in Europe, the unemployment rate steadily increased, especially among young people. The competition between the US and Europe was hard and the vast growth in the East affected Europe deeply. The rules and regulations that served Western democratic societies well into the industrial era no longer served us well at that time. An organic

network replaced the machine metaphor. The scientific method, the dominant science in the modern age, was challenged by a new science of complexity as the emerging scientific paradigm. The practice of entrepreneurship held a great deal of promise for navigating in chaos, complexity and disruption. But while the discipline of entrepreneurship reflects the science of complexity, the school and university culture continues to be the repository of scientific method (Luczkiw, 2007, p. 44). The reason for the strong focus on contextualisation of entrepreneurship into education, schools and training environments, was primarily rooted in the knowledge of the new market-oriented economy and increasing globalisation. It became more and more accepted that the future would bring continuous rapid and comprehensive changes in most life areas. Continuous technological inventions and a new world market brought about new international competition. These global features have capital consequences for the labour market, concerning both employment conditions and the organisation of work. We are moving towards a society where entrepreneurship is becoming more significant than ever and we can claim that we are entering a more entrepreneurial society (Spilling, 1998, p. 13).

Entrepreneurship in translation

But why was this sudden translation process started and set in motion, how was it set in motion, by whom and when? What really happened, and what did not happen, when entrepreneurship was introduced as a learning strategy in education throughout Europe?

To be able to understand the translation process of the entrepreneurship concept from the economic to educational context, I will use "Translation Theory", previously used to translate languages, but which during the last thirty years has more and more become a discipline preoccupied by development and distribution of organisational ideas and concepts.

The theoretical approach in this article is built upon the theories of the Norwegian professor in Political Science, Kjell Arne Røvik, who has designed a theory that is appropriate for the questions I will meet when identifying and describing this translation process. *Translation theory* is a pragmatic approach to how to transfer knowledge, where the main factor is to be preoccupied with the normative and potential implications regarding knowledge transfer as interpretation. It has become a theory tradition with great relevance to the understanding of the translation of ideas and concepts between organisations. The phenomenon translation of organisa-

tional knowledge can in an analytic perspective be divided into two types of processes, namely de-contextualisation and contextualisation.

De-contextualisation refers to bringing something out of a context. This refers to all incidents where organic practices and/or recipes are identified and taken out of a context, for example the concept of entrepreneurship, with the aim of being translated and inserted into one or several other contexts. It is possible to differentiate between two types of de-contextualisation – *detachment* and *packing*. In this connection detachment means, for example, that a concrete successful practice in one particular context is formed with a view to be translated to other contexts. Packing gives a concept a more general form, and by doing that, makes it more transferable to a new context, contributing to a universalization of a context-based idea or concept (Røvik, 2009, p. 22).

Contextualisation can be understood as the demand, receipt, implementation and utilization of popular ideas or concepts. It is described as an unpacking process of concepts regarded as a possible new and added value for organisations preoccupied by innovation. The generating, transfer and receipt of organisational ideas can in a broad perspective be understood as a kind of translation: something is brought forth from a particular context, transferred and applied, transformed to and inducted into one or several other contexts (Røvik, 2009, p. 23). This could, for example, be a description of how the concept of entrepreneurship was transferred from the context of economy to the context of education. By separating between de-contextualisation and contextualisation, we can obtain an analytic conceptualisation of the whole chain of transfer.

International networks

In the last decades the amount of international collaborator networks has increased immensely and could be described as political or scientific regime structures. New fields of practice in international politics and science are today assembling for frequent meetings between representatives of many nations. Several field-restricted cooperative arrangements have been established, often referred to as international regimes (Stokke & Claes, 2001, p. 258-278).

A regime is generally divided into two parts – a substantial part, which includes written goals, basic causal beliefs and description of norms, rights and obligations – and an operational part consisting of folded procedures, embodied practices and artefacts.

One direction in the type of international regimes is called knowledge-based regimes. They occur often as a result of knowledge-oriented approaches in which the players' perceptions of the world are largely formed through international collaboration (Haas, 1989). Such performances may be superior images of how the world is connected, but also more specific normative principles and beliefs about the cause-effect relationship. The Norwegian-Russian Fisheries regime in the Barents Sea, The International Atomic Energy Agency, The Intergovernmental Panel on Climate Change and diverse humanitarian missions, may serve as examples of this type of regime (Stokke & Claes, 2007, p. 258-278; Haas, 1990).

Through the influence of such performances, international regimes create network arenas where players get together to express and create areas of growth for their own interests, creating conditions for a common pattern of behaviour and helping to create the instruments needed to achieve their own objectives.

Within the regime context, the Epistemic Communities are the impetus of international regimes. Through having control of knowledge production, the Epistemic Communities have a high degree of influence on diverse issue areas (Galbreath & McEvoy, 2012).

The OECD can be called an epistemic community. The power of the OECD pervades academia and society and diffuses beyond democratic decision-making through various networks of political decision makers, civil servants and experts. Research done by the Finnish researcher Johanna Kallo cements the view that the OECD's legislative power is limited. Parallel to its narrow legislative influence, the organisation has, however, created other effective forms of "soft laws". OECD peer reviews, recommendations and indicator studies combined with the EU's methods represent "soft laws", which are "rules of conduct" aiming to steer the national level decision-making, higher education agendas and future legislative reforms (Kallo, 2009). Without the influence of OECD experts concerned about entrepreneurship in education and of promoting the entrepreneurial spirit of Europe the regime organisations within the EU would have had great difficulties to translate Entrepreneurship as a vital issue in education as well as in the labour market context in Europe, in Norway and the other Scandinavian countries.

The rise of entrepreneurship in the educational context

It is reasonable to look upon the de-contextualisation of the entrepreneurship concept from the economic context and the contextualisation of it into Norwegian education, at least partly as a result of processes between professionals in actor networks that have been given birth to within an epistemic community. Furthermore, it is reasonable to understand that much of what can be experienced as pre-political preparations are displayed in these kinds of sub-political meeting spaces and at a later stage will end up as formal political strategies. Confronted by the knowledge of the entrepreneur as a risk-taking, creative, entrepreneurial and innovative human figure who also possesses entrepreneurship skills and abilities, it is opportune to think that some of the most influential people throughout Europe started to reflect about how it could be possible to stimulate and nurture entrepreneurial humans in schools and education systems. It is also likely that it became one of the subjects of the national and international regime groups and epistemic communities travelling around meeting each other, talking, reflecting and discussing different approaches to entrepreneurship. Over some time new ideas developed on how to promote entrepreneurship, how to reach the entrepreneurial talents, and how to educate them, so that their entrepreneurial abilities were strengthened. The discussions continued and these new ideas started to create precedence. From the first substantial speech about the subject by Colin Ball in Paris in 1989, it took about 14 years before the EU commission gave the entrepreneurship concept its formal political birth, shown in a written strategic document.

In January 2003 the EU Commission published the “Green paper Entrepreneurship in Europe” describing the new strategies for job creation, increased competitiveness, to unlock personal potential, and to increase societal interest in entrepreneurship as a first step towards creating an entrepreneurial culture in Europe.

The year after the Green paper, the Norwegian government came up with the strategy document including a government vision: “See the opportunities and make them work”, saying:

Entrepreneurship in the education system shall renew teaching and training and create quality and multiplicity in order to foster creativity and innovation.⁵

⁵ The Strategic Plan of Entrepreneurship in Education 2004-2008. The Norwegian Govern-

Two scenarios

Having outlined an impact history of entrepreneurship, I chose to turn the time clock back 10 years. Then the contextualisation of the concept began. To show how the process can be described, it is tempting to dramatize it by creating a *sliding door* effect. What if we had the opportunity to follow two different development scenarios?

The first one is as close to the truth as my experience can bring me. This I will call *The translation of young enterprise into the educational context in Norway*. The second one is perhaps an example of how the process should have been accomplished. This I will call *The translation of the thought of entrepreneurship as a method of human action in Norway*.

Scenario I – Entrepreneurship as a method

The models that characterize today's entrepreneurship education in schools are models adapted and developed within the Confederation of Norwegian Enterprise. However, we will find that many of them have been adapted to the Norwegian education system from being artefacts for promoting entrepreneurship in the US through the organization Junior Achievement/Young Enterprise (JA/YE) (Ungt Entreprenørskap Norge – UE Norge, 2012). This organisation, which has now gone global, is a very efficient and coordinated network. Being a global network, it was likely to play a role in the translation processes of the entrepreneurship concept to different countries and languages. The major factor in the JA/YE concept is the idea of mini-enterprises within schools. The mini-enterprise is a training method giving pupils or students an opportunity to develop and design an idea: to plan, organise, start up, run, and finally, to shut down a company. Usually this process lasts one school year.

In Norway the contextualisation of JA/YE started in NHO system during 1996 and for the next couple of years up till the millennium Young Enterprise Norway appeared and grew fast into being an organisation represented in all counties throughout Norway.

In 2010 there were 150,000 pupils/students, 14,000 teachers and 13,000 mentors participating in some kind of entrepreneurship related program

ment (2004:1) Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet (2009-2014).

through Young Enterprise Norway. The organisation has about 20 well-prepared and professionally developed programs for the whole education system, from primary school up to higher and further education, both for teachers and pupils. All the evaluations reveal that there is a high degree of satisfaction among the users, politicians and private actors involved (Ovesen, Gjertsen & Rønning, 2011).

A paradox is, however, that entrepreneurship in education in Norway, all in all is brought into Norwegian schools from outside actors. The education authorities on the governmental level have modelled the strategic directives for the activity, and are apparently quite confident with Young Entrepreneurship's standardized learning concepts.

Young Enterprise Norway today is so interwoven with the context of education that no competitors are challenging them. Two thirds of the annual budget of Young Enterprise Norway is covered by the Norwegian Government and the counties and one third is covered by private sponsors. The organisation has now reached a budget close to 90 million NOK and has 40 very engaged and enthusiastic employees throughout the country assisting schools in a very professional way.

Scenario II – Entrepreneurship as a mind-set

The teaching professions were probably taken by surprise when the wave of entrepreneurship was washing over the education system just before they were about to enter the new millennium. There had neither been prepared nor initiated any real reflection or discourse about the subject in their organisations.

What would have happened if the government ten years ago had told the teaching organisations and school owners as follows: "We know that the key to success in schools is to have confidence in teachers and school managers. We want to invite you to be responsible for creating an entrepreneurial school, with entrepreneurial learning strategies and methods and furthermore to outline a strategy for creating an entrepreneurial culture within education and training for the best of our children and youth."

Inspired by an invitation to be a part of a bottom up strategy process, I would assume that the participating actors would initiate a good discourse about entrepreneurship in education and training in Norway. Through a good second order reflection they could be inspired to create all the good approaches possible, and make the implementation of entrepreneurship in school a very successful process for all the interested actors. A superior goal

would be to create a clear vision, mission and passion, some values and dynamic goals, and some educational strategies for active and interactive participation.

Through a pedagogical process the expected aim should be making pupils fit to meet the challenges of the future, by keeping focus on applicable skills and innovative problem-solving attitudes built into education. This would be called entrepreneurial mind-set training. Through entrepreneurial mind-set training young people could be trained in working on their own life project, continuously developing it. A process like this, if it were monitored well as an action oriented project built on a passionate belief of success, could succeed in making the school a more time adapted learning system. These adaptations should, however, rest on some insights and principles. First of all, they would have to take into consideration their target group. Their macro insight would tell that our young generation is communicating in global virtual communities, in which they are accessible 24 hours a day. Furthermore, they are travelling a lot, both electronically and physically. Their arenas of experience, training and discovery are becoming more and more global; they are becoming technologically expansive and trendsetters with the highest technological education in history. Their electronic playing field is borderless via mobile phones, the Internet and social media.

What kind of school system could fit these individuals and groups? I suggest: A school where astonishment and curiosity are focused, where questions are asked, answers found and mediated, and evaluations made. A school where all the members have responsibility for their own learning (participatory) or a school where the pupils and students work together solving real life challenges (problem-based). A learning environment where the pupils/students could have learning programs linked to own experiences (experience-based), or a school where the involved pupils are preoccupied by working with many subjects at the same time (project-based), and finally a school where all the work done could be for the benefit of themselves, their environment and local community, and even globally (result-oriented). The most exciting would be a flexible combination of all these school concepts.

Discussion

If I am challenged to conclude and to summarize the final result of this process, there would probably be a majority of those who meant that scenario I is the winner. Entrepreneurship as a strategy in education at present could to some extent be called a product of liberal market forces. Young enterprise Norway has, based on a level-headed view of the current status, achieved almost a monopoly situation as supplier of training concepts to all educational levels in Norway. All the public strategy plans are nurturing and encouraging co-operation between business and industry, and the labour market perspective. Teacher organisations also have a school-working life perspective, where the skills fit for profit making activities get the focus. This is looked upon as a great achievement for the necessary strengthening of collaboration between business and trade, industry and the education system and schools.

However, there is a critical question to pose: is it plausible to claim in this connection, that instrumentalism has won over humanism or that the capitalisation of society has been so strong that it is not possible to make any major changes? Have teachers managed to break the code of pedagogical entrepreneurship and taken up action-oriented learning processes where multiple arena learning is the rule, not the exception – or will the four walls of the classroom still be the issue? (Eide, 2012) This is up to the future to reveal.

Furthermore, is it likely to claim that we, instead of initiating critical reflection and discourse about future oriented work forms adapted to the spirit of our times have seen outlines of a technocratic methodological system. The Norwegian professor in pedagogy Gunn Imsen asks:

For how long will teachers and educators be forced into roles as administrators of instrumental learning concepts and control regimes, developed by actors from outside schools, based on market economy principles? Key persons in this process were neither school leaders nor teachers. The “outsiders” seem to have taken over the power of definition of what is and should be pedagogical work (Imsen, 2009).

The Action plan for Entrepreneurship in Education in Norway includes the vision and the mission, the beliefs and aims teachers and educators should follow in the coming years up to 2014. However, the critical factor in future education seems to be whether we can further motivate teachers in schools by giving them responsibility, confidence and freedom for future

teaching and didactic planning. History shows that it is through mutual confidence and freedom to create educative teaching environments that teachers and school managers can contribute to enterprise, growth, innovation and progress. To succeed in creating broad-based entrepreneurial teaching as well as training forms a suggestion would be to reinstate teachers and educators as driving forces in the development of the context of a future entrepreneurial learning culture, readily in close cooperation with interested and enthusiastic outside actors.

Conclusions

My aim for this article was to put the entrepreneurship concept in a broad historical sociological and organisation theoretical context, seeking to follow the concept's translation from the economic to the educational context, its entry into the European and Norwegian political context, and to highlight the concept's contextualisation into the Norwegian education system. The concept has influenced Norwegian education for more or less 20 years in various ways. I have illustrated how the concept has gained its status today, and which processes it has been part of in order to obtain this status.

For the sake of future generations it seems to be necessary to come up with a joint effort to renew the school system so it will be possible to stimulate young people to look for opportunities – and make them work. By doing this they could be prepared to face the interdependent culture that is taking shape among them, rapidly emerging as a new global paradigm, a paradigm that is transforming the culture of any one nation state. Whether we look at environmental, social or economic issues, a global paradigm has begun to emerge, sharing values that are more similar between nation states than those found within. This emerging external environment has its own complex and divergent structures, system and behaviours (Luczkiw, 2007, p. 45). Admitting this, there is a great opportunity to develop a practical action-oriented educational system that could give young people the golden key to their future as both self-creating individuals and as inspirational creative workers.

Since I have chosen a partly normative and advocating approach to this vital subject, I will risk indicating that a sound strategic entrepreneurial bottom-up culture building process has not yet been seriously introduced to Norwegian teachers and schools. At best, one can see traces of culture fragments, but they mostly belong to the neo-liberal understanding of the

concept. Norwegian schools are full of professional and qualified teachers; they are long overdue for innovation, and students are impatiently waiting for new entrepreneurial work forms, and the change agents in schools are eager to become a part of a critical reflection (Imsen, 2009).

In the midst of a wilderness of questions and answers within this field of practice, the most interesting approach to the above mentioned issues is provided by the two American professors, Sarasvathy and Venkatamaran (2010, p. 114) asking:

What if we have been thinking about entrepreneurship the wrong way?
What if we temporarily suspend our thinking of it, as a sub-discipline of economics or management, or a subset of courses taught in business schools?

They fear education may be in danger of falling into a category error. One way out of this error could be to reformulate entrepreneurship as a method of human action, comparable to social forces such as democracy and the scientific method, namely a powerful way of tackling large and abiding problems at the heart of advancing our species.

References

- Eide, O. S. (2012). Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap. In J. Sjøvold (Ed.), *Entreprenørskap i utdanningen* (pp. 35-47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elliot, J. E. (1983). Introduction to the Transaction edition. In J.A. Schumpeter (Ed.), *The Theory of economic development* (pp. vii-lix). London: Transaction Publishers.
- EU Commission (2003). *Green Paper Entrepreneurship in Europe*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Galbreath, D. J. & McEvoy, J. (2012). European Organizations and Minority Rights in Europe. *Security Dialogue*, 43(3), 267-284.
- Haas, P. M. (1989). Do regimes matter? Epistemic communities and Mediterranean pollution control. *International Organization*, 43(3), 377-403.
- Haas, P. M. (1990). Obtaining International Environmental Protection through Epistemic Consensus. *Millennium: Journal of International Studies*, December 1990, 19(3), 347-363.

- Hebert, R. F. & Link, A. N. (2009). *A History of Entrepreneurship*. New York: Routledge Studies in History and Economics.
- Imsen, G. (2009). Målstyring i klasserommet. Klassekampen 2009. *Reprint of articles, chronicles and editorial letters. Klassekampen in the period 14th of February – 26th of August 2009*, pp. 70-71.
- Kallo, J. (2009). *OECD Education Policy. A Comparative and Historical Study Focusing on the Thematic Reviews of Tertiary Education*. Research in Educational Sciences, No. 45, Finnish Educational Research Association, Helsinki.
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet (2009–2014). *Regjeringens strategiplan for entreprenørskap i opplæringen – “Se mulighetene – og gjør noe med dem”*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Landström, H. (2005). *Entreprenørskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Luczkiw, E. (2007). The end of entrepreneurship: a holistic paradigm for teaching and learning about, for and through enterprise. *Industry and Higher Education*, 2(1), 43-57.
- Nordenstam, T. (2005). *Eksemplets Makt. Dialoger 2005*. Retrieved from www.dialoger.se
- OECD conference “Education and economy in a changing society”, Paris 1989.
- Ovesen, S., Gjertsen, A., & Rønning, W. (2011). *Evaluering av KRd's og NHD's tilskudd til Ungt Entreprenørskap*. NF Rapport (09).
- Røvik, K. A. (2009). *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21 århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sarasvathy, S. & Venkatamaran, S. (2010). Entrepreneurship as Method: Open Question for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Special Issue: Future of Entrepreneurship, 35(1), 113-135.
- Solstad, K. J. (2000). *Entreprenørskap, noko for oss*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Spilling, O. R. (red.) (1998). *Entreprenørskap på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stokke, O. S. & Claes, H. D. (2001). Internasjonale regimer. In J. Hovi & R. Malnes (Eds.), *Normer og makt: Innføring i internasjonal politikk* (pp. 271-299). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ungt Entreprenørskap Norge – UE Norge (2012). Young Enterprise – YE (2011). Retrieved November 15, 2012, from http://www.youngenterprise.org/company/about_ye/
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskap og refleksion. *RUML/Refleksion i praksis*, 1, 3-21.

7. Resultater og diskusjon

7.1 Studiens hovedfunn

Funnene kom til uttrykk i forskjellige faser i analyseprosessen. I den *første resultatfasen* tydeliggjorde det seg en del felles tenke – og handlingsmønstra hos mine informanter, knyttet til måten de håndterte sine spesielle interessebaserte virksomheter på. Oppsummert kan man si at disse informantene, med de felles referanserammene de har, skapte tidlig (barndom, ungdomsalder) *egne læringsrom*, et rom i grenselandet mellom særdeles engasjert interesse, fantasi og fiksjon, hvor de fikk lov til å leke med sine egne interessebaserte virksomheter. Videre lå det en høy grad av genuin drivkraft hos den enkelte, bygd opp av intense ønsker om å skape virksomhet delvis stimulert fra foreldre og familie hjemme og de nære omgivelsene rundt. Virksomhetene de valgte hadde deres altomslukende oppmerksomhet og de brukte all ledig tid på å bygge opp sin utøvereferanse gjennom bevisst og planlagt øvelse (deliberate practice). Learning by doing var deres treningsform, eller nær sagt ”learning by doing more”. Denne merverdien var et resultat av selvbygd selvtillit, mestringstro, ny kunnskap og nye ferdigheter. De har vist å tåle å stå i diskrepanserfaringen samtidig som de ikke bruker mye energi på kriseerfaringen (Lindseth 2015, s. 47, s. 57), som om de allerede i tidlig barn – og ungdomsalder intuitivt skulle vite at faren for å ikke lykkes aldri skulle få rive ned viljen til å ville lykkes. De slår seg sjelden til ro og har hele tiden tilbøyeligheter til å utfordre og overskride sine egne kjente kunnskaper og kompetanse. De blir fort mulighetsfokuserende produsenter i eget liv. De er flinke til å bygge nettverk – og i dette nettverket inngår som regel engasjerte foreldre, familie, lærere og trenere. Den primære læringsarenaen er deres eget læringsrom, mens skolen er den sekundære, men ingen vil være skolen foruten. Det er et bra sted for å møte venner og for å lære det de trenger å lære, men som de ikke har umiddelbar bruk for i sin egen virksomhet.

Listen over gruppens entreprenørielle væremåte er lang. Interessant nok bidrar dette til en type forståelse av at mennesker med en slik tilnærming til livet, har funnet en slags dynamisk læringsbane som det ble naturlig å følge. I løpet av *andre resultatfase* avtegnet det seg gjennom det transkriberte materialet som var analysert to ganger¹⁹, en *dynamisk sprangvis modell* som

¹⁹ Først ved en strategisk gjennomlesning og deretter gjennom en strukturanalyse (jfr. Lindseth & Nordberg 2004)

inneholdt det som kan sies å være det læringsløpet det vil være naturlig å følge fra tidlig barnealder frem til alderdom. I denne fasen av analysen tydeliggjøres også at det er mulig å hente mer ut av Vygotskys modell for den proksimale utviklingssonen, hvor elever vokser frem gjennom å forsere to soner, sonen som omfatter det barn kan gjøre alene og den proksimale utviklingssonen, sonen hvor barn arbeider aktivt sammen med, og får hjelp av andre. Ved nærmere analyse av Vygotskys opprinnelige modell, ble det tydelig at den ikke tar høyde for de overskridende prosessene som vokser frem i innovative og entreprenørielle miljøer. Videre er det også tydelig at Kant's maksimer om styrking av dømmekraften er sterkt tilstede hos informantene og ser ut til å ha hatt en nokså avgjørende betydning for utvikling av evnen til strategisk tenkning og handling hos disse. Åren til disse egenskapene ble skapt i gjennom de *samskapende* dannelsesrelasjonene mellom dem og foreldrene og i de *egenverdiskapende* dannelsesprosessene de selv la til grunn gjennom de selvskapte læringsmekanismene de utviklet gjennom tidlig motiverende virksomhetsopplevelser og entreprenøriell bevissthetsdannelse (Jfr. artikkel 2 og 3).

Et annet perspektiv i resultatfase to er tilknytningen av modellen *autopoiesis* som ble skapt ut fra en undring over styrken medlemmene i informantgruppen viste gjennom at de over tid hadde bygd opp sitt eget entreprenørielle univers, uten noen referanse til andre enn seg selv og sin pådriverevne og ståpåvilje. De svar jeg søkte etter på dette, brakte meg inn i Niklas Luhmanns operative konstruktivisme, hvor hovedessensen er at mennesker er selvreferensielle individ som vinner sin enhet gjennom relasjoner til sin omverden, noe som betyr at enhet, integritet og identitet må frembringes av mennesket selv. Drivkraften som denne "autopoietiske" prosessen trenger for å kunne produsere seg selv, har jeg valgt å kalle menneskets "entreprenørielle drivkraft" som utgjør den energien som blant annet unge mennesker opplever å ha, når de driver frem sine sterkt interessebaserte prosjekter og virksomheter. Denne drivkraften fortøner seg som selvforsterkende og synes å være dypt forankret i den voksende erfaringsbasen som de enkelte informantene hadde bygd opp innenfor sitt spesielle felt (Jfr. artikkel 3.).

Den *trede resultatfasen* kom som en effekt av grundige studier av diverse dannelsesteori. I min forståelse var det tradisjonelle dannelsesbegrepet lineært og lite dynamisk og jeg ville utfordre meg selv, ut fra den empiri jeg hadde hatt til disposisjon i denne studien, å søke etter et bredere, mer holistisk anlagt dannelsesperspektiv. Innenfor en dialektisk forståelsesramme åpnes det for et utvidet, autentisk, holistisk beskrivende dannelsesperspektiv. Sett i lys av dette utvidede dannelsesperspektivet, spør jeg om en mer selvregulert og interessebasert læringsvirksomhet kan skape den brede læringsdynamikken som den enkelte eleven trenger for

å kunne finne sitt rette element i livet. Jeg lanserer en dannelsesmodell som omfattes av fem ulike, men likevel komplementære handlingsrom:

Det *samskapende og det egenverdiskapende handlingsrom* knyttes til det personlige dannelsesfeltet. Videre finner vi det *handlingsforberedende og det handlingsskapende utdannelsesrom* som er knyttet til det personlige utdannelsesfeltet (kvalifikasjonsfeltet). Disse fire feltene er komplementært knyttet sammen i et femte handlingsrom – det jeg har valgt å kalle *enkulturasjonsfeltet*, eller det kulturelle omverdensfeltet (Jfr. artikkel 3). Som teoretisk grunnlag søker jeg til Vygotsky og Leontjew's virksomhetsteoretiske perspektiv med bakenforliggende inspirasjoner fra Deweys problemorienterte læringstilnærming. Læring forutsetter, i følge Dewey, elevens aktive medvirkning som også indikerer at læreren ikke overfører kunnskap direkte til eleven, men blir en aktør for å sørge for at læring blir til gjennom prøving og feiling i et erfaringskapende læringsmiljø.

Det siste funnet, var vel i utgangspunktet det første; det funnet som inspirerte meg til å skrive avhandlingen innenfor de rammene jeg har gjort. Jeg søker å følge fenomenet entreprenørskap sin translasjonsreise fra å være dypt forankret i en techno – økonomisk sfære til å bli et sentralt begrep i pedagogikken og etter hvert også i kultur – og samfunnsvitenskapen. Denne translasjonen fra en kontekst til en ny, omfatter mange og komplekse prosesser knyttet til dekontekstualisering – når tidligere praksis oversettes til nye ideer og til kontekstualiseringen de nye ideene gjennomgår når de skal settes i omløp. Hva skjer når de nye ideene oversettes til ny praksis gjennom delvis kopiering og modifierende tilpasning (Røvik 2007, s. 260)? Translasjonen bidro i denne sammenhengen til å rydde grunnen for så vel nye tenkemåter, nytt læringsinnhold, nye ferdigutviklede didaktiske modeller – og sist men ikke minst noen begreper, noen språklige nyskapninger som aldri tidligere hadde funnet seg til rette innenfor skoleverdenen på lavere nivå.

7.1.1 I retning av ett nytt kunnskapsparadigme?

Basert på empiri og empiriske analyser, har det så vokst frem to ulike perspektiv som sammen vil kunne danne grunnlaget for utvikling av ny teori; en teori som videre evt. vil kunne benyttes i utviklingen av et nytt kunnskapsparadigme. Dette siste vil jeg fokusere nærmere på mot slutten av dette kapitlet. Mitt innslagspunkt her, er at Kuhn framstiller vitenskapens utvikling som en syklisk prosess. Det avgjørende ved paradigmateteorien i denne sammenheng, er

beskrivelsen av den situasjon der det finnes to konkurrerende paradigmer som for eksempel innenfor kunnskapsteorien, hvor man opererer med det *tradisjonelle* skolastiske paradigme – og *negasjonen*, det ikke- skolastiske paradigme. Paradigmer er et system av bestemmelser, en definisjon av eksempler som anerkjennes av utøvere innenfor en vitenskapelig disiplin. Normalvitenskapen, den virksomheten som de fleste vitenskapsmenn bruker mesteparten av sin tid på, bygger på en antakelse om at forskningsfellesskapet vet hvordan verden er. Mye av virksomhetens suksess knyttes til at fellesskapet jobber mest for å forsvare denne antakelsen og gjennom det skaper orden og presser kunnskapsforståelsen inn i paradigmet skjema (Kuhn 1996, s. 18). Frem til nå kan det se ut til at normalvitenskapen knyttet til kunnskapsutvikling og kunnskapsforståelse har undertrykt de kunnskapsteoretiske argumentene i det ikke-skolastiske paradigmet. Dette gjør at det skolastiske kunnskapparadigmet fortsatt dominerer i samfunnet, og kan sies å ha motstått alle angrep fra teoretikere og talsmenn som representerer den ikke-skolastiske, praktiske verdirasjonelle tenkemåten. Min utfordring vil i denne sammenhengen uttrykkes gjennom å bidra med innspill som på sikt vil kunne fremtvinge en anomali²⁰. Denne vil på et tidspunkt igjen kunne bidra til et paradigmeskifte som gjør at skille mellom disse to paradigmene vil kunne bringes til opphør. Gjennom en syntesebevegelse hvor i disse to tilsynelatende uforenelige, konkurrerende paradigmer inngår, vil de gradvis kunne vokse frem sammen til et nytt verdirasjonelt kunnskapparadigme. I dette nye paradigme får praktisk fronetisk kunnskap spille en mer sentral rolle.

7.1.2 “Entreprenøriell dannelse” i et multidisiplinært perspektiv

Det har så langt avtegnet seg to tydelige konkurrerende entreprenørskapsdiskurser. Den ene, *økonomidiskursen*, utgår av det vi kan kalle det smale perspektiv. Denne diskursen, er knyttet til fremtidens behov for ny bedriftsetablering og økonomisk utvikling. Dette er den dominerende diskursen i dagens samfunn. Den andre diskursen, *kunnskapsutviklingsdiskursen*, er knyttet til grunnleggende utdanning der opplæringskonteksten har et bredere perspektiv. Agendaen her er utvikling av kunnskap, som kan bidra til økt arbeidsskapende - og samfunnsutviklende virksomhet (Leffler 2009, s. 108 - 109). Hensikten med denne studien har vært å fremskaffe ny kunnskap som kan bidra til lanseringen av, og refleksjonen rundt en tredje diskurs – *den entreprenørielle dannelsesdiskursen*, som i denne sammenheng knyttes til

²⁰ Anomali – fenomen som er med på å regulere dynamikken i normalvitenskapen. Kan være med å bidra til vitenskapelig revolusjon/paradigmeskifte, dersom de er mange nok (Kuhn 1996, s. 58)

behovet for å styrke det entreprenørielle dannelsesperspektivet, som vil kunne bidra til et aktivt medvirkende og medskapende samfunnsborgerskap. Denne diskursen vil ytterligere styrke mangfoldet av tilnæringer til enterprenørskapsfenomenet. “Entreprenøriell dannelse” kan i et personlig utviklingsperspektiv ses som en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden som både er samskapende, egenverdiskapende og handlingsskapende (jfr. Artikkel 3.)

Denne tredje diskursen vil også kunne ta opp i seg og inkludere elementer av begge de to andre i tillegg til noen nye som knyttes til et mer kulturelt og samfunnsmessig perspektiv, som omfatter et enda bredere entreprenørielt tenkesett. Fokus vil her kunne være å sikre unge mennesker kunnskapen og kompetansen de trenger til å håndtere utfordringene i et samfunn og en verden i kontinuerlig økonomisk, kunnskapsmessig og kulturell omstilling. Innenfor rammen av praktisk kunnskapsdannelse vil “entreprenøriell dannelse” kunne forstås som den helhetlige, genuine praktiske kunnskapen hvor intellekt, objektiv forståelse og det som danner innsikt, kommunikasjonsevne og viten, smelter sammen med menneskenes iboende evner, dømmekraft, ferdigheter, refleksjonskraft, klokskap og svarevne. Gjennom dette vil helhetlig kunnskapsdannelse kunne gå opp i en høyere enhet (jfr. figur 7)

Det nye dannelsesmønsteret som kommer til uttrykk, fremstår som et skapende samspill mellom den proposisjonale kunnskapen episteme/theoria (sakkunnskap), og den ikke – proposisjonale kunnskapen techne/poiesis (produksjon) og fronesis/praxis (handling). Innenfor rammen av denne helhetlige kunnskapen, skapes vår svarevne, vår evne til å handle, til å løse oppgaver, konstituere sin livsverden og til å finne ut av vår egen virksomhetsverden. I diskursene nedenfor vil jeg søke å utdype dette.

Mine informanter skaffet seg sine brede og dype kunnskapsblikk, forståelse og ferdigheter gjennom denne type læringsprosesser, hvor de gikk på skole og møtte det proposisjonalt forankrede dannelsesperspektivet. De skapte utenom skolen, alene og sammen med andre, gjennom egeninteresse, motivasjon, nysgjerrig og praktisk forskningsorientert atferd, sitt selvskapte ikke-proposisjonale læringsfelt, som bidro til at de til slutt endte opp som arbeidsskapere. Gjennom fortellingene kom det frem at de på denne livsveien mot sin selvskapte karriere, møtte en rekke faktorer som i stor grad var sammenfallende og felles for de alle, ble viktige for resultatet av det yrkesvalg de gjorde. Disse sammenfallende faktorene inneholder en tilnærming til liv, lære og virksomhet, som jeg vurderer vil være viktige i en diskusjon om fremtidens læringsforståelse og læringstilnærming. Disse fortjener

oppmerksomhet som innspill til fremtidige diskurser som minner oss om læringens store handlingsrom utenfor skolen.

7.2 Den entreprenørielle dannelsesprosess

I analysearbeidet kom det til uttrykk gjennom informantenes livsverdensfortellinger, et dannelsesperspektiv som hadde en perspektivrikdom jeg ikke hadde sett før. Min forforståelse av dannelse var at dette er en prosess som begynner ved fødsel, fortsetter gjennom toddleralderen²¹ og en bokstavelig talt ”flerstemt” relasjons – og samhandlingsprosess, med mor og far, nærmeste familie, søsken, med barnehagepersonale, nærmiljø, fritidsmiljø, skolen – og læreren, skolelederne og de andre lærerne. Gradvis blir flere av de gamle stemmene mindre tydelige – og nye stemmer kommer inn, gjerne utenfra. Disse høres fra kammeratflokket, i skolen, på idrettsbanen, i trenerstemmer eller hos medspillere, i ungdomsklubben, på universitetet eller høghskolen – og i arbeidslivet, før de selv ender opp som første ledd i generasjonskjeden med egen familie og barn. Med andre ord en nokså linær prosess, ikke uspenning, tvert i mot, svært spennende, men tradisjonelt ikke videre rik på livsverdensbeskrivelser, på snarvei -, omvei-, utvei-, eller blindveibeskrivelser. Dette perspektivrike handlingsrom som kommer til uttrykk i livsverdensbeskrivelsene til informantene, ble etter hvert til modellen som synliggjøres gjennom figur 7. Denne fenomenologien har vi sett og skal etter hvert videre se, vil kunne forene både Aristoteles intellektuelle dyder og Flyvbjergs anvendte etikk, progressiv fronesis. Ettersom Aristoteles tre kunnskapsformer og virksomhetsformer er en del av et samlet og komplekst kunnskapsbegrep, var den viktigste oppgaven for han i studiet av menneske og samfunn å bringe samfunnets verdirasjonellitet i balanse med utviklingen av vitenskapelig og teknisk rasjonalitet. Når jeg gradvis har funnet frem til hvordan det går an å forstå begrepet “entreprenøriell dannelse” i et verdirasjonelt perspektiv, ble det mer og mer åpenbart at det er Aristoteles (og Flyvbjergs) verdirasjonelle kunnskapsteoretiske tilnærming, som kom til å prege denne studien. Resultatene av analyse og tolkning av resultater har gitt meg bekræftelser på at det er viktig å få styrket kunnskapen rundt den verdirasjonelle tilnærmingen, som har tapt terreng til den teknisk – analytiske rasjonaliteten som er så dominerende i dagens vitenskap og samfunn (Flyvbjerg 2006, s. 69).

²¹ Toddler – en engelsk betegnelse som betyr ”den som stabber og går” (Haugen m.f. 2005:9)

7.2.1 En progressiv modell for menneskets læringsprosess

Temaet læring og læringsprogresjon er behandlet i artikkel 1. Der beskrives både et toneangivende læringsperspektiv knyttet til menneskets læreprosess formulert av brødrene Hubert og Stuart Dreyfuss på 1980-tallet, og en videreutvikling av denne modellen i studien min. Dreyfus brødrene startet med en femtrinnsmodell som i løpet av de første årene etter tusenårsskiftet ble til en syvtrinnsmodell som omfattet nybegynneren, den avanserte begynneren, den kompetente utøver, den kyndig utøver, eksperten, den kulturelle mester og fornyeren (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 16, Dreyfus 2004 a & b). Denne modellen har satt sitt preg på den praktiske kunnskapens teoretiske utvikling frem til i dag.

I min studie vokste det frem gjennom analyse og tolkning av de empiriske resultatene, et bilde av en dynamisk læringssekvens av det jeg velger å kalle *menneskets entreprenørielle lærings – og karrierebaner*. Denne fenomenologien (jfr. fotnote 17) beskriver en tydelig fronetisk tilnærming til læring. Informantene gir nokså entydige beskrivelser av hvor viktig den ikke - skolastiske tenkemåten har vært for deres dannelsesprosess, for deres videre kunnskapsutvikling og de valg de gjorde i sin langsomme oppbygging av egen personlige dannelse og profesjons, - og yrkesdannelse.

Læringsprogresjonen beskriver åtte lærings – og utviklingsmessige sprang mot det som kan bli til et eget levd liv som arbeidsskaper (Jfr. artikkel 1). Det hele begynner i *utforskerfasen*. Mange begynner som meget unge, som barn eller i tidlig ungdomsfase å danne noen basisinteresser, mye basert på det foreldrene og omgivelsene er opptatt av og interesserer seg for. I tidlig fase er læringstilværelsen preget av mangfold av oppdagelser, observasjoner og erfaringer, og etter hvert som de kommer over i *interessefangerfasen*, danner det seg et mønster av favorittaktiviteter som snevres inn til et håndterlig antall. I denne fasen begynner ønske – og ambisjonsfaktorene å inntre og mine informanter uttrykte at de opplevde gradvis større mestringsforventning etter hvert som de oppdaget at de håndterte virksomhetenes basisferdigheter og at de likte, ja gjerne hadde en sterk lidenskap til det de gjorde.

I den neste fasen, *erkjennelsesfasen*, nærmet de seg en forståelse av seg selv som utøvende aktør. I den fjerde fasen, *dybdelæringsfasen* trådte sekundærtalentet frem. Det var her ”klingen skiltes fra hveten” – det var her mange av valgene skjedde; skal jeg satse eller skal jeg finne på noe annet. Fra denne fasen strømmer det tilsynelatende mange tilbake til ny interessefangerfase, mens de som både mentalt og ambisjonsmessig var kommet lengst, valgte

å bli og dyrke aktiviteten ytterligere. Her var, for de som er kommet i solid utøverposisjon, også den første fasen i et karrierevalg. De valgte å gå videre og sette seg nye mål, trene enda hardere, produsere enda mer spektakulære ting, skape og rendyrke nye produkter, nye ferdigheter og nye forventninger. Herfra vokste de inn i *mesterfasen*, hvor primærtalentet fikk vise seg frem. Nå kunne de gro videre i gjennom profesjonsutøvelse, eller det jeg velger å kalle *den praktiske kunnskapens læringsregimer*. Under utøvelsen av kjerneaktiviteten i egen virksomhet, bygde de kontinuerlig videre på å utvikle sin svarevne. I mesterfasen gjorde de gjerne valg. Noen var genuint opptatte av å se hvor langt de kunne komme henimot virtuositet, mens andre fant seg mer til rette som mestre innenfor sitt domene – og søkte etter å utfordre seg ytterligere innover i en vekstfase. Noen få gjorde begge deler. Virtuos og vekstfasen ble for de fleste det optimale stoppunkt i karrieren. Noen, få riktignok, ville stadig videre og ble kontinuerlig trigget av å utfordre seg selv ytterligere. Den entreprenørielle livsverden som disse preges av, kan beskrives som det transcendentale møtested mellom det som var, og er – og det ukjente, som kan bli. Dette transcendentale møtestedet velger jeg å kalle Oasis, den åttende fasen, fullbyrdelsen av den entreprenørielle dannelsesprosessen, hvor mulighetshorizontene bare flyter utover drevet av autopoietiske forstyrrelser med dertil selvgenererende overskridelsesprosesser. Disse baserer seg på enkeltpersonens strategiske evalueringer, kreativ, entreprenøriell og innovativ innsikt og handlekraft. Her råder gjerne kompleksiteten, det spektakulære, leken, kunsten og humoren; og kanskje også suksessen og berømmelsen, i skjønn forening.

7.2.2. Autodidaktene: profesjonsdannelsens frontløpere

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 som skaper sin egen læringsarena, sitt kunnskapsdomene er både aktør, som egen lærer og utøver, organisator, kunstskaper og kunnskaper. Ofte fremtre 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.

Men når jeg hører fotballspilleren fortelle om sitt liv som fotballspiller, får jeg innblikk i noe som kanskje til og med godt trene de fotballøyne eller høy forståelse av både spillet og premissene 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 i mot 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 hadde ant at noe slikt kunne ligge bak fotballspillerens ekstreme ferdigheter. Det gjorde derfor ikke treneren 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 til læringsprosesser 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 autopoietiske prosessen kjennetegnes av. Grunnopplevelsen av å være selvdrevet, forankret i egen vilje, egen plan, egenmotivasjon, og gjennom det få forsterket opplevelse av mestring og egenkontroll, skaper energi. Disse energier er den type positiv forstyrrelse som mennesker trenger for å kunne søke ny kunnskap, nye impulser fra omverdenen, som igjen kan styrke det autodidaktiske kunnskapsmønsteret. Gjennom sitt eierforhold til både virksomheten, til den gradvise utviklingen av ny kunnskap innenfor egen virksomhet og til de fremskrittsopplevelsene de får etter hvert som de øver på å utøve den eller de aktivitetene som virksomheten består av, tilegner de seg kompetanse. Sentralt i denne kompetansen er

bevisstheten om en inkompetanse som gradvis vil kunne gå over til å bli til ny kompetanse, dersom man tar i bruk sin intuitive intelligens i stedet for den logiske (Sageus 2010:102). Den intuitive intelligensen ledes av en årvåkenhet og oppmerksomhet, det transcendent åpne sinn, en opparbeidet frihet fra fordommer hen i mot søken etter nye muligheter. Av informantene i studien har jeg også lært at 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 kunnskap og kompetanse vil man lettere kunne nå ytterligere lengre, dersom man velger å bruke den sammen med andre, ved deling gjennom samspill. Jeg tenker at fremtidens spennende dannelsespotensial ligger i kombinasjonen av selvledet praktisk utøvende læring, alene og tidvis sammen med andre, og den lærerstøttende læringen man kan finne i skolen. Jeg tror på læring som er forankret i en genuin interesse. Jeg har tro på at det ut av dette kan vokse mange spennende selvlæringsmetoder. Jeg har videre tro på, at om den autodidaktiske grunnopplevelsen kunne dyrkes frem hos barn i skolen ved at de ble stimulerte til å finne en genuin interessebasert virksomhet som de gjerne ønsket å holde på med, så ville det være lettere å finne undervisnings – og læreformer som kunne engasjere dem kollektivt. Dette kunne igjen bidra til spennende, interessebaserte, kreative, kollektive prosjekter, hvor hver og en ville kunne bidra ut fra sine forutsetninger i et samspill mellom de selv, sine medelever, læreren og evt. aktører i lokalsamfunnet.

7.2.3 Autentisitetens kunnskapparadigme – en fremtidig paradigmatisk kunnskapssyntese?

I gjennom denne studien tok jeg mål av meg å undersøke om entreprenørielle dannelses, – og læringsformer finnes; eller eksisterer som naturlige elementer i hverdagslig aktivitet og virksomhet i randsonen mellom formelle (skolen) og uformelle (utenfor skolen/fritiden) læringsstrukturer. Min forforståelse tilsa at dette stemte. Min forståelse av fenomenet entreprenøriell dannelse, er at det kan, i et personlig utviklingsperspektiv, ses som en kontinuerlig og vedvarende interessedrevet og egenverdiskapende drivkraft i menneskets livsverden. Hvordan passer dette inn i den skolastiske kunnskapstradisjonen? I liten grad vil jeg si. Jeg aner en betydelig mismatch mellom det entreprenørielle dannelsesperspektiv og det tradisjonelle dannelsesperspektiv, som er rådende i dagens samfunn.

Hvilket kunnskapparadigmatisk modell vil entreprenøriell dannelse så passe inn under? Det kunnskapparadigmatet jeg søker, må være et sentralt motuttrykk til det forannevnte og en anerkjennelse av at læring i praksis er en nødvendighet for å oppnå en høy profesjonell

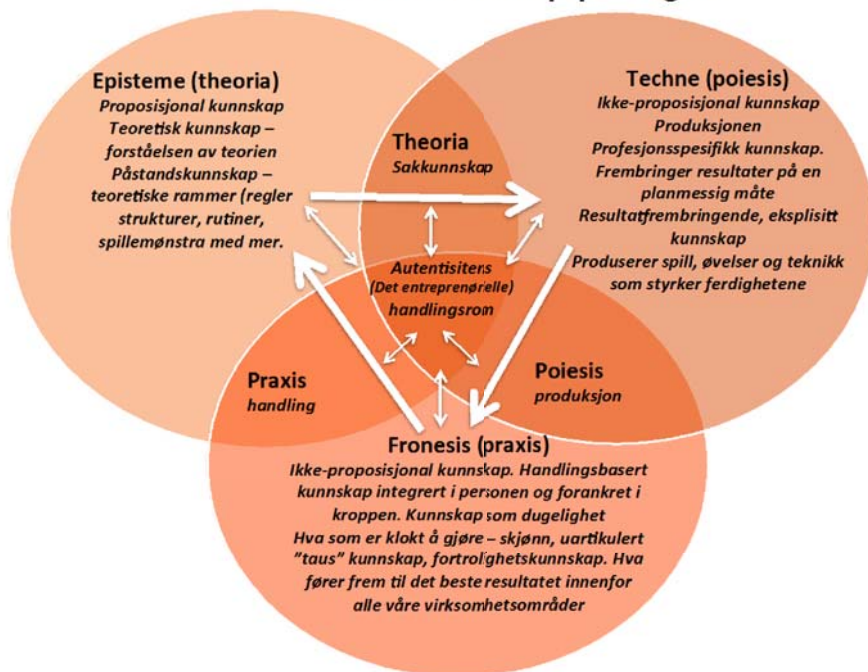
kompetanse. Med basis i Aristoteles, Flyvbjerg og Wackerhausens forståelse av kampe mellom kunnskapparadigmene og som i stor grad understøttes av resultatene i mine empiriske undersøkelser, vil mulighetene for fremtidens helhetlige dannelses – og utdannelsesbetingelser være å foreta en rasjonalistisk u-sving (jfr. Flyvbjerg 2006, s. 69-70) og finne tilbake *balansen* mellom *verdirasjonalitet* og den *vitenskapelig og teknisk rasjonalitet*. Gjennom det vil en kunne å bidra til at verdirasjonaliteten blir den førende rasjonalitet. Med dette kommer muligheten for en kontinuerlig, utfordrende refleksjon hvor vi ved å oppløse både det skolastiske og det ikke-skolastiske paradigmet, får skapt en fruktbar syntese av de innsikter og muligheter som fins i begge disse paradigmer. Dette krever nytenkning såvel av teori som av praksis; et kraftfullt samspill mellom akademisk og praktisk kunnskap og en anerkjennelse av at erfaring uten refleksjon er blind og en refleksjon uten erfaring er tom (Wackerhausen 2015, s. 98 -99).

Hvordan kan så entreprenøriell dannelse forstås i et fremtidig kunnskapparadigmatisk perspektiv – og hvordan kan kunnskapen som knyttes til entreprenøriell dannelse translateres inn i fremtidens pedagogiske læringsprosesser?

I teorikapittelet har jeg en grundig gjennomgang av Aristoteles og de tre dydene, episteme, techne og fronesis – og de tre virksomhetene theoria, poiesis og praxis.

I figur 7. finner vi syntesen av de innsikter og muligheter som finnes i det skolastiske – og det ikke-skolastiske kunnskapparadigmet. Flyvbjerg har i sitt doktorgradsarbeid (Flyvbjerg 2006) også knyttet mye av sin tenkning opp mot Aristoteles sine dyder og virksomheter. Jeg har (som Flyvbjerg) vært opptatt av hvordan fronesis som dyd er blitt desavuert til fordel for episteme og techne som vitenskapelig rasjonalitet. Det Flyvbjerg i ulike sammenhenger har kalt den ”rationalistiske sving”, er den innsnevringen i det moderne samfunnets rasjonalitetsoppfattelse som har skjedd gjennom å ”finte” fronesisbegrepet ut av kunnskapsrasjonaliteten. I følge Flyvbjerg har dette vært problematisk for selve menneskets eksistens (Flyvbjerg 2006, s. 69). Flyvbjerg og Anders Lindseth oversetter Aristoteles begrep fronesis til praktisk kunnskap, mens Lindseth går et skritt videre enn Flyvbjerg, når han lanserer at skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, er opphevet som skarp motsetning. Lindseth hevder at det skyldes at kunnskap – og dermed også praktisk kunnskap, er *svarevne* (jfr. fotnote 6). Svarevne er en evne som må dannes. ”Vår svarevne” sier Lindseth, ”vår praktiske kunnskap trenger dannelse.” Denhandler ikke bare om karakterdannelse, men om å utvikle vår evne til kritisk erfaring ogtenkning. Vi trenger å utvikle vår fornuft, for ikke å være kasteball for våre meninger,fordommer, lidenskaper og engstelser (Lindseth 2015, s. 59).

Autentisitetens kunnskapsparadigme



Figur 7: Autentisitetens kunnskapsgrunnlag

I autentisitetens kunnskapsparadigme, vil jeg hevde at vi kan finne progressiv fronesis (Flyvbjerg 2006, s. 69) med episteme, theoria, techne, poiesis, fronesis og praksis i skjønn forening. I paradigmets kjerne fant jeg det entreprenørielle dannelsesrom. Det entreprenørielle tenkesettet (mindset) ser jeg på som dette paradigmets autopoietiske, personlig selvskapende handlingsrom.

Gjennom dette kunnskapsparadigmet vil det kunne vokse frem nye tanker, handlinger og virksomheter. I et holistisk perspektiv, vil dette nye paradigme kunne bidra til å skape en skole som dyrker læringslyst – og som elever har lyst å være en del av, fordi de i større grad får utfordret sitt spekter av kunnskapsinteresser og sine kunnskapspotensialer. Dette kan motivere til stadig nye søk etter mer og ny kunnskap. Etter hvert som de lykkes vil mestringsforventninger innfris, og faglig selvvurdering, bevissthet og målorientering i forhold til å lære mer, vil kunne øke. For en del er skolen slik i dag og for noen er skolen på vei til å bli slik, men for mange andre er skolen et sted hvor unge mennesker er mistilpasset, fordi

de av ulike årsaker ikke lykkes i å lære det de ønsker å lære, eller det de skulle ønske de klarte å lære.

Etter å ha gjennomført en større casestudie sammen med mennesker som på ulikt vis er og har vært knyttet til skolen, vokste begrepet entreprenøriell dannelse frem som et mulig parameter å følge i jakten på en fremtidsskole som kan ha rom for alle – og blick for den enkelte. Dette dannelsesperspektivet er blitt tydeliggjort gjennom den empiri som ligger til grunn for avhandlingen. Ved å veve fenomenet entreprenøriell dannelse inn i skolen som et strategisk mål, kan det være at vi når noen av de som ikke trives i skolen. Entreprenørielle læringsbetingelser vil kunne bidra til at disse trivdes bedre og endog kunne noen av de som er blitt borte fra skolen, ønske å komme tilbake.

7.3 Metodologiske krav - forskningens kvalitet

Studien er basert på en betydelig empiri, slik at det faller naturlig å gjennomgå de ulike elementene i forskningsprosessen med et kritisk evaluerende blick. Jeg søker her å vurdere kritisk kvaliteten i datamaterialet og fremgangsmåten for datainnsamlingen. Det betydelige omfanget av empiri og varigheten av forskningsarbeidet gjør at det er utfordrende å gjøre valide kritiske refleksjoner. Min kontekst i denne studie har vært menneskers livsverden der jeg har gjennomført et fortolkende undersøkelsesarbeid i *levde livs* erfaringsmateriale. Utfordringen er å kunne fremme det empiriske materialet og skape forståelse av et eller flere fenomen, der flest mulig forhold knyttet til fenomenene, kan synliggjøres og relateres til hverandre. Derfor er det viktig å beskrive konteksten grundig. I kvalitativ forskning knyttet til et konstruktivistisk paradigme, er de tradisjonelle kravene til *validitet og reliabilitet* problematiske variabler (Postholm 2010, s. 169 – 170), siden møtet mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon hvor aktørene har råderett over dialogen og over en begynnelse og en slutt. Vanligvis refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet. Det vanlige i forhold til reliabilitet er at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing. Derfor snakker vi i større grad om *pålitelighet*, eller hvor godt analysen forsvarer *fortolkninger* som en mer hensiktsmessig term i stedet for reliabilitet og *bekreftbarhet* som er en term som innfrir objektivitetskrav og som er med på å sikre at funnene er frie for forutinntatte synspunkter (ibid). Silverman (2014, s. 44) tar i bruk begrepet *autentisitet* som erstatning for reliabilitet i kvalitativ forskning. Målet er da å nå frem til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer (jfr. 7.2.1)

I mitt studie var temaet dette tilfellet lite kontroversielt. Forventningene var at informantene skulle fortelle hvordan de hadde hatt det i barndom og oppvekst i forhold til den genuine interessebaserte aktiviteten de var kjent for å ha utviklet. Temaet er jo positivt verdiladet og informantene var alle opptatt av å få reflektere seg gjennom oppveksthistorien sin. De virket genuint interesserte i å få med det viktigste, finne gode beskrivelser – komme med god og presis informasjon og ta i bruk de riktige ordene. Det ble også sendt ut brev i forkant hvor informantene fikk informasjon om intervjuet slik at de i fikk et innblikk i hvilke spørsmål jeg ville stille. De fikk også tilbud om å få tilsendt intervjurapporten etter at den ble ferdigtranskribert. Ingen uttrykte spesiell interesse for dette.

Når det gjelder validiteten er den knyttet til om metoden undersøker det den skulle undersøke. Her skiller vi mellom intern og ekstern validitet – hvor den interne validiteten knyttes til undersøkelser om resultatene som fremkommer er riktige, mens ekstern validitet skal si noe om relevans og generaliserbarheten til resultatene - om de er representative for hele populasjonen. Den interne validiteten er både godt begrunnet og tydelig reflektert gjennom studiens forskningsdesign. Jeg gjennomførte intervjuene innenfor planlagt ramme. I alle historiene som hver sær var unike, fant jeg også mange likhetstrekk. Ikke minst kom det frem hos alle informantene at de ved å ha vært dypt engasjert i hver sine interessebaserte aktiviteter, det være seg håndverksvirksomhet eller idrettslig og/eller kunstnerisk utviklingspreget virksomhet. De hadde fått anledning til å dyrke sine primærinteresser og vært selvskapende og selvledende i å utvikle sine evner, ferdigheter og kompetanser. Her kom det frem fortellinger om hvordan de lærte gjennom lek, læringslek, alvorslek og arbeidslek, samtidig som de bygde en unik egenstyrt og autodidakt kompetanse, det være seg innen teaterkunsten, på fotballbanen, som musiker, billedkunstner, båtbygger eller forfatter. Den kunnskapen jeg ønsket å få gjennom intervjuene, analysen – og tolkningsrunden, var knyttet til hvordan de hadde lært seg sine interessebaserte virksomheter – og hvordan de skapte sine egne autodidaktiske dannelses - og læringsrom og om den egenutviklede læringsdidaktikk inneholdt tydelige generaliseringsfaktorer. Jeg ønsket videre å forstå hvilke læringsmekanismer som ligger under her – og hvordan læringsmetoder eventuelt vil kunne omsettes til andre læringsområder – som for eksempel skolen.

Når det gjelder generaliserbarheten i studiene lar jeg meg fort lede over til Flyvbjergs fem misforståelser om case-studier, misforståelser han hevder manifesterer seg innenfor samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig domener. En av disse fem misforståelsen er at

man med basis i en case-studie ikke kan generalisere på grunnlag av en enkelt case. Kritikerne hevder at casestudiet derfor ikke egner seg som bidrag til vitenskapelig utvikling. Flyvbjerg (2006, s. 145 – 147) som også får støtte hos Ramian (2012, s. 11) hevder at:

Ordentligt arbejde kræver udvikling af den evne til intuitiv, holistisk og synkron problemløsning, som karakteriserer de øverste niveauer i menneskets læreproces, og den er nok så vigtigt for videnskabelig udvikling som formell generalisering (Flyvbjerg 2006, s.147)

7.3.1 Kritisk refleksjon over metodedelen

Etter hvert som studien skred frem ble jeg klar over at jeg hadde vært for ambisiøs i forhold til datamengden. Jeg innså den måtte begrenses. Dette bidro til at jeg måtte avgrense tilnærmingen min til selve kjernen i temaet jeg hadde valgt, ved å beholde de undersøkelsene som for meg syntes å være hensiktsmessig å ta med i det videre arbeidet med avhandlingen. Jeg valgte å ha fokus på livsverdensintervjuene og la de utgjøre primærkilden til min fortolkningsbaserte tilnærming til forskningstemaet. Det bidro til at jeg i tillegg til *livsverdensintervjuene* endte opp med tre andre empiriske ”byggesteiner”. Jeg valgte å bruke mitt eget *autoetnografiske* innstikk, for å forankre studien i egne erfaringer fra oppvekst og profesjonell praksis, som jo var en av de utløsende faktorene til at jeg ønsket å gjennomføre forskningsarbeidet. Ikke bare uttrykker de autoetnografiske fortellingene deler av min virkningshistorie, men de gir også en beskrivelse av basisen til min forforståelse. Selvrefleksjon og ”selveksaminering” utgjør i følge Chang (2008, s. 52) nøkkelen til selvforståelse. Selvforståelsen er det jeg betrakter som forforståelsens ”gode mor”. Til sammen skapte denne forforståelsen på den ene siden en trygghet over hva jeg vet og hva jeg kan, men også en sitrende forventning knyttet til det nye ukjente jeg ville komme til å møte. Det ble stadig klarere for meg at den autoetnografiske tilnærmingen var viktig fordi den faktisk inneholder forutsetningene for å kunne forstå og tolke innenfor den konteksten jeg hadde valgt å forske i, *studier av profesjonspraksis*.

På et vis utfylte disse livsverdensintervjuene mitt eget autoetnografiske felt med innsikt og kunnskap jeg ikke hadde noen utstrakt bevissthet om. Det vokste gjennom den omfattende analysefasen frem refleksive moment som også har bidratt til å styrke min egen forståelse av meg selv.

Den tredje empiriske bærebjelken, ”*enkeltcasen*” *Knut* (Artikkel 2), som var det enkelttilfelle som hadde preget meg mest i min karriere, med det sterkeste personlige inntrykket og den

viktigste faglige erfaringen. Knut var mitt eksempel på møtet mellom et formelt system og en person dette systemet (det skolaske) ikke passet for. Knut representerer en viktig erfaring på hva man kan få til ved å tilpasse systemet til personen ved bruk av utradisjonelle (ikke skolaske) læringsrammer, og ikke omvendt. Jeg valgte å bruke Knut som illustrasjon på den læringsdialogen jeg ønsker å skape gjennom avhandlingen (Skogen 2006, s. 53). Alt dette har jeg så rammet inn ved *dokumentstudier* og supplerende praktisk erfaring.

Livsverdensintervjuene ble tatt opp på lydband og transkribert så nøyaktig som mulig. Første versjonen hadde med alt, refleksjoner jeg la inn underveis mens jeg transkriberte. I den andre versjonen var alle overflødige ord som ikke påvirket innhold og sammenheng i dialogen tatt bort. I tredje analyserunde gjorde jeg en *strukturanalyse* i henhold til Lindseth og Nordbergs (2004) fenomenologisk – hermeneutiske analysemodell, som tydeliggjorde mye av det substansielle stoffet som er drøftet i studien. Under intervjuet fulgte jeg en intervjuguide som var designet for et semistrukturert livsverdensintervju – og som bidro til at jeg kunne konsentrere meg om å lytte – og finne de innspillmomentene som dukket opp og spørre avklarende og oppklarende spørsmål. Dette beriket intervjuene betydelig. Guiden var imidlertid så strukturert at informantene klarte å holde seg innenfor rammene av mine forskningsspørsmål. Når det gjelder analysen søkte jeg å behandle intervjuene likeverdig og det gjorde at jeg etter hvert fant klare fellestrekk i alle intervjuer. Det gir både grunn til å tro at funnene er reliable, men også kan ha overføringsverdi til andre felt innenfor lærings – og relasjonssituasjoner. En sentral begrensning ved studien er at alle informantene ble rekruttert fra Nordland. Det kan tenkes at større kulturell og nasjonale bredde, kunne gitt et rikere og mer nyansert bilde, men når man ser funnene som en helhet vil det heller ikke være kontroversielt å tro at de, på tross av geografiske avgrensninger, kan ha en stor grad av overførbarhet til andre deler av landet og ellers i en global menneskelig kontekst.

Livsverdensintervju ga gode resultater, men et annet alternativ kunne vært å gjennomføre en spørreundersøkelse med mer avgrensede spørsmål inneholdende mer presise angivelser av kvantifiserbare størrelser. Dette kunne kanskje gitt spennende og tydelige svar. En slik tilnærming kunne gjort det mulig å peke mer presist på likheter og forskjeller. Da hadde imidlertid detaljrikdommen og den kontekstrelaterte presisjonen gått tapt.

Når det gjelder valget knyttet til å la mine autoetnografiske innstikk være en del av metodetilfanget, ble det vurdert som en supplerende tilnærming til å søke svar på hovedspørsmålene, som passet sammen med livsverdensintervjuprospektet. Dette delvis fordi jeg ville bekjentgjøre min for forståelse inn i dette prosjektet og selv fremstå som et *eksemplar*,

en stemme i det. I denne sammenhengen kan man også argumentere for at min forforståelse kan ha farget både mine valg underveis i tilnærming og analyse. Det har vært en utfordring å på den ene siden frigjøre meg fra min bakgrunn og mine erfaringer, men jeg har også valgt å inkludere dem, da jeg føler de understøtter mine funn både fra litteratur og informanter, og at mine autoetnografiske tekster har hjulpet meg til å utviklet ny forståelse av meg selv, samtidig som de har bidratt til å *reflektere frem* og å belyse modellen for nye læringsbaner, den sykliske modell for dannelse og mitt forslag til et nytt kunnskapsparadigme. Et spørsmål jeg kan stille meg selv er om omfanget på det autoetnografiske innstikket ble for stort. Det er mulig, samtidig er det hentet fra fire helt ulike kontekster, slik at alle fortellingene har sitt unike budskap som bidrar til bredden i studien. Et annet spørsmål er plassering av det autoetnografiske innstikket i sammenstillingen (kappa). Jeg vurderte det slik at det kunne være greit å stå frem med virkningshistorie og forforståelse så tidlig som mulig slik at den ble klarert i forhold til videre lesning.

Når det gjelder valg av informantgruppe valgte jeg med overlegg mennesker som har lyktes i sine karrierevalg. Hovedgrunnen til det, er at jeg har vært nysgjerrig på de bakenforliggende mekanismene som autodidakte anvender på sin ferd mot et virtuost nivå. Det kunne selvsagt vært interessant å kontrastere informantgruppen med mennesker som lever og virker på et mer gjennomsnittlig nivå i samfunnet, og selvsagt også hvilke mekanismer som ligger bak hos personer som ikke lykkes i sin ferd mot mestring. Dette er noe fremtidige undersøkelser på feltet vil kunne fortelle oss mer om. Det kan imidlertid ses på som en svakhet i studien at ubalansen i antall kvinner i forhold til menn ble stor. Jeg var bevisst dette fra begynnelsen av. Jeg hadde fått ja fra tre flere kvinner enn det som ble det endelige antallet. En kvinnelig gründer, en håndverker og en musiker trakk seg. Jeg supplerte da tapet av disse tre informantene med menn med tilsvarende bakgrunn. Dette var en vurdering som ble gjort der og da og i ettertid har jeg sett at det hadde vært bedre for balansen del å unnlate å rekruttere inn nye som erstatning for de som sa nei. Dette ville gjort balansen et hakk bedre. Da ville informantgruppen bestått av 3 kvinner og 10 menn.

Til sist ønsker jeg å understreke at jeg valgte case-design fordi jeg mener denne tilnærmingen gir en nødvendig fleksibilitet til å komponere empirimaterialet man ønsker å ta i bruk. Jeg var tydelig på at jeg ville lage en bricolage av ulike kvalitative metoder. Jeg valgte videre at jeg skulle følge en paradigmatisk casestrategi, for på denne måten sikre at resultatene mine kunne leve videre i kommende diskurser om dikotomien skolastisk og ikke-skolastisk

kunnskapsparadigme henimot et nytt kunnskapsparadigme, som jeg så for meg kunne vokse frem som en syntese av disse to nevnte.

7.3.2 Kritisk refleksjon over teoridelen

Jeg har gjort omfattende litteraturstudier. Jeg har virkelig lett etter forskning som har kunnet underbygge kunnskapsgrunnlaget i grenselandet mellom fenomenene dannelse og entreprenørskap. Det har vært utfordrende. Mye av litteraturen på sistnevnte er skrevet av mennesker med bakgrunn i økonomiske fag. Det samme gjelder for dannelse, som i stor grad er skrevet og komponert av fagfolk med humanvitenskapelig bakgrunn. Disse to fenomenene engasjerer forskere og fagmennesker fra et konglomerat av ulike disipliner til å skrive og mene noe om fenomenene. Jeg har kanskje ikke greid å avgrense omfanget. Jeg har også funnet det utfordrende å begrense og syntetisere elementene i eksisterende litteratur som jeg har funnet relevant og underbyggende for min studie. Jeg har inkludert bredt for å favne om teorien som finnes der ute. I og med at entreprenørskapsforskning – og heller ikke dannelsesforskning kan betraktes som egne disipliner, har dette ført til at forskere forsker på disse to fenomenene innenfor rammene av egne fagdisipliner. Dette har gjort at forskningsaktiviteten og litteraturer spenner over fra alt fra økonomi, psykologi, pedagogikk, geografi, sosialantropologi m.m. (Filion 1998, s. 8, Landström 2005, s 141 - 144). Dette bidrar til at kompleksiteten, bredden og mangfoldet i forskningen innenfor begge kunnskapsfeltene blir den største utfordringen for forskere som arbeider med begge fenomenene samtidig.

7.3.3 Ethiske utfordringer

I og med at informantene ikke deltar i mer enn bare i intervjuprosessen, har jo jeg som forsker mer innflytelse på analyse, tolknings – og teoriutviklingsprosessen enn de. Det oppstår dermed et asymmetrisk forhold mellom meg og informantene og det forutsettes at jeg håndterer denne asymmetrien med ydmykhet, respekt og nennsomhet. Hvordan skal jeg ta vare på informantens perspektiver i analyse – og tolkningsarbeidet? Når det gjelder behandling av data, blir loven om personopplysninger viktig. Jeg har fått studien godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD 2011) – og følger de retningslinjer for arbeidet de ga meg. Et samarbeid om tolkning mellom meg og informanter etter at intervjurunden var over, har aldri vært en aktuell problemstilling i denne prosessen. Det vil si, at jeg avtalte med dem å ta kontakt dersom jeg hadde supplerende spørsmål jeg hadde behov for å stille i løpet av transkriberings – og analyseperioden. Dette gjorde jeg ved tre anledninger. Jeg opplever å ha full tillit hos mine informanter. Det er ikke noe kontroversielt med intervjuundersøkelsen. Den har heller en

opplysende karakter, som vil kunne tilføre feltet mitt og andres mye ny kunnskap, som kan gjøre det lettere å komme i dialog med andre om teoriutvikling. I transkriberingsprosessen er alt skriftlig materiale anonymisert og det samme gjelder for analyse - og tolkningsprosessen og i drøftingene, hvor deler av intervjuene inngår som element.

8. Avslutning

8.1. Avsluttende refleksjon:

Fremtidsskolen 2.0. Den kopernikanske vendingen og syntesespranget?

I denne studien har jeg dyrket frem nye innspill knyttet til fenomenet *entreprenøriell dannelse*. Jeg har videre konstruert en fenomenologi av menneskets dannelsesprosess, samt en supplerende fenomenologi for menneskets læreprosess som strekker seg både i tid og antall utviklingssteg.

Til sist kommer jeg med et innspill til et nytt holistisk kunnskapsparadigme, *Autentisitetens kunnskapsparadigme*, bygd på gjenforeningene av Aristoteles dyder og virksomheter i god kombinasjon med Flyvbjerg sin progressiv fronesis eller det han kaller ”det konkrete vitenskap”. Jeg har søkt konstruere noen nye rammer på hvordan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser kan forstås og jeg har også søkt å utvikle noen verktøy som kan brukes når denne forståelsen skal implementeres inn i fremtidens læringsprosesser.

Jeg har en fornemmelse av at tiden er inne for en kopernikansk vending i vårt syn på skolen. Jeg har gjennom å stille spørsmål, søke å forstå – og igjennom å introdusere flere begrep til temaet dannelse og til å tydeliggjøre miljøer hvor dannelse foregår, søkt å slå et slag for det å tenke i retning av ett kunnskapsparadigme som inkluderer mitt anslagsvise forsøk på å skissere en holistisk dannelsesmodell som gir rom til både den skolastiske – og den ikke – skolastiske dannelses – og læringsarena, samt merverdien i hver av dem.

Vygotsky argumenterte for viktigheten av den skolastiske læringen, men ikke den alene. Den måtte ses i sammenheng med den ikke – skolastiske. Hans argument var samtidig med på å underbygge en kopernikansk vending i fremtidens skole, fordi han mente at skolens oppgave var å bringe elevenes erfaring opp mot de vitenskapelige begrepene – og at den erfaringsbaserte læringen elevene hadde med seg fra den praktiske, spontant erfarte ikke-skolastiske læringsverden, måtte løftes opp til den vitenskapelige begrepsverden som vi jo kjenner igjen i de skolastiske læringsformer. Vygotskys perspektiv var at spontane begreper arbeider seg ”oppover” i retning av større abstraksjon og baner derfor veien for vitenskapelige begreper som utvikler seg nedover i retning av det konkrete. Disse erfaringsformene er begge like ansvarlige for begrepsdannelsen. Den ene, den lite artikulerte spontane læringen er dypst sett bygd på erfaring gjennom dannelse, utdanning og konkrete praktiske læringsopplevelinger, mens den andre – den vitenskapelige systematisk organiserte læringsformen er knyttet til boklig lærdom, teori og forankret i en undervisningssituasjon (Vygotsky 2008, s. 135 – 137).

Det var denne type skole Knut vokste opp med (Jfr. artikkel 2). Hans skole gjorde en kopernikansk vending for han. ”Til det som gjøres, svarer den som gjør det”, sier Meløe i sin karakteristik av aktøren (Meløe 2005, s. 41). Aktøren defineres ved det han gjør og med det ble ikke Knut bare skoleeleven Knut, men arbeidsmannen Knut. De så at aktøren Knut måtte bli definert ved det han gjorde og ikke ved det andre hadde en forventning om at han skulle gjøre, ut fra premisser som var fremmed for aktøren Knut i hans hverdagsverden som medvirker til fiskeriet og gårdsarbeidet til familien. I denne skolen fant Knut seg til rette, tok ut sitt potensial og bidro til at fiskerbondedrifta ble tryggere, samtidig som skolen ga han den kunnskapen han evnet å ta til seg på de ulike aldersnivå. I den ikke-skolastiske, praktisk anlagte skolen hørte Knut hjemme. Her fikk han utvikle sin spontane begreps- og læringsverden. Hvem vet – gjennom å skape sin virksomhet innenfor slike rammebetingelser, ville Knut kanskje få syn for det som ligger av muligheter i fremtidens fiskerbondedrift – og til og med på ekte entreprenørielt vis, å søke opp mot det vitenskapelige læringsinnhold for å kunne utnytte nye muligheter i et fremtidig utviklingsperspektiv.

Dewey har fra før gitt oss ”The Laboratory school”, Maslow (1908 – 1970) har gitt oss flere versjoner av behovspyramiden, brødrene Dreyfus har gitt oss en forståelse av menneskets læringsprosess og Vygotsky har sammen med Leontjew og Elkonin, gitt oss den kulturhistoriske skolen, virksomhetsteorien (Jerlang & Ringsted 2008, s. 355 – 419, Strandberg, s. 95, Kozulin, s. 247 – 252) inkludert teorien om den proksimale utviklingssonen (Jerlang & Ringsted 2008, s. 363 – 369, Bråten og Thurmann-Moe 2002, s. 125 – 136, Strandberg 2008, s. 163). Dette er vesentlige innslag i diskusjonen om dagens og fremtidens kunnskapsparadigme, som klart signaliserer at vi ikke kan klare oss med en skole som bare er bygd opp etter det klassiske skolastiske paradigme hvor *den boklige lærdom, det verbale uttrykket og løsrivingen fra praksis* er tre tydelige karakteristika. Likevel er det skolastiske, vitenskapsorienterte kunnskapsparadigme fremdeles det dominerende i forhold til undervisningen i vårt skolesystem (Wackerhausen 1999, s. 182).

Vygotskys teori, med flere, forteller oss ikke bare at mennesket er i et kontinuerlig læringsløp hele livet, men de forteller oss også at den tradisjonelle skolen som er kjent som den skolastiske skolen, ikke bør være alene som dannelses, utdannelses – og læringsaktør i fremtidens samfunn. Det ikke – skolastiske dannelses, utdannelses – og læringsystem lever og blomstrer utenfor den tradisjonelle skolen. Vi ser den i fri utfoldelse som et resultat av motiverende sosial virksomhet i kulturlivet, i idrettsmiljøet, i den praktiske utøvelsen av alt fra sykepleieryrket, båtbyggeryrket, hos fotballspilleren, trubaduren og scenekunstnerene. De ulike perspektivene som skisseres i dette kapitlet, kan sammen danne en forståelsesramme som kan bli et

fundament for diskusjonen knyttet til et nytt kunnskapsparadigme som vokser frem av negasjonen mellom de to nåværende paradigmene og inn i det nye, som jeg velger å ramme inn og lansere som *autentisitetens kunnskapsparadigme*.

8.2 Tanker om videre forskning

Denne studien tar for seg et nytt tema innenfor Pedagogisk entreprenørskap. Forskningsprosjektet har dreid seg om å finne grunnlag og forståelse for å introdusere "entreprenoriell dannelse" som en tredje diskurs innenfor fagområdet pedagogisk entreprenørskap sammen med økonomi - og opplæringsdiskursen.

Studier jeg har gjennomført fortalt meg at de aller fleste av mine informanter trivdes på skolen. Disse presterte over middels og så tilbake på skoletiden som en fin tid, riktignok ikke på grunn av det faglige, men på grunn av det sosiale. Internasjonale undersøkelser viser også at selv om Norge ikke er på topp faglig, så trives norske skoleelever godt i skolen (Moen & Postholm 2008, Nordahl 2005, s. 136 og s. 152). De som lyktes på skolen, tok med seg sitt energioverskudd på fritiden – og lyktes ofte der også. Mine funn viste at de som ikke gjorde det, kjedet seg gjerne og underpresterte. En del av dem brukte skolen som møteplass og sosial arena, men brukte mest tid på å skape egne læringsbetingelser utenfor skolen. Innenfor rammen av egenskapte læringsbetingelser brukte de mye tid på læringsaktiviteter de initierte selv, som langt på vei kompenserte for manglende læringslyst og læringstrivsel innenfor den tradisjonelle skolen. Tilbakemeldingene fra mine informanter på hvilke læringsbetingelser de likte best både i og utenfor skolen, fortalte at de trivdes best når de kunne være sammen som gruppe og lære i team, jobbe medvirkende sammen om konkrete prosjekter for å skape løsninger og resultater de kunne dele. I slike situasjoner var det vanlig at læreren var en mer coachende lærer, som de brukte som engasjert medspiller.

De fleste av informantene hadde sine egne læringsregimer og skapte sine egne handlingsrom. Mye tid ble brukt på å skape egne betingelser for å kunne øve, trene, være i aktivitet, undersøke eller forske på både egne aktiviteter og på hva de kunne ha bruk for av kunnskap, metoder og verktøy som kunne bringe dem videre i retning av å nå sine mål. Noen hadde store ambisjoner og øvde og trente mye og praktiserte sin egen type "deliberate practice". De var ikke bare talenter i forhold til de interessebaserte aktivitetene de hadde valgt, men flere av dem var også det jeg vil karakterisere som ekstreme trenings – og øvingstalenter.

Andre i gruppen valgte imidlertid en mer lekende retning, hvor deres interessebaserte aktivitet også hadde sterke elementer av skapertrang og lek i seg, før de etter hvert fikk bekreftelse og mestringstro på det de holdt på med – og med det kom også ambisjonene.

Det slo meg videre at de var mulighetsfokuserende produsenter i eget liv. De arrangerte mye av sin hverdag, de hadde det gøy med de aktivitetene de likte å holde på med og inkludert med den daglige skoleaktiviteten, var det for noen av dem mer enn en vanlig heldagsjobb. For de som ofret seg ekstra for sine egenvalgte aktiviteter ble skolen etter hvert mer og mer en sekundær læringsarena. Når vi ser hva som vokser frem av analysen av livsverdensintervjuene, er det noe som får meg til å tenke på hvor mange av medelevene til disse har ikke i seg de samme potensialene til å kunne finne sin egen mestringsverden, uten å kanskje ha hatt de nødvendige rammebetingelsene. Noe sier meg at det å undersøke og søke å finne ut mer om norske skoleelevers læringspotensialer, burde være vår fremste forskerutfordring i fremtiden. Pedagogisk entreprenørskap er et relativt nytt felt og av den grunn har det i liten grad vært gjenstand for forskningsaktivitet og teoridannelse. Skal dette perspektivet få styrket sin posisjon, er det av stor betydning at aktørene som arbeider innenfor feltet, genererer mer forskningsaktivitet knyttet til fenomenet entreprenørskap. Teoridannelsen som fins i denne studien, bør kunne stimulere til ytterligere forsknings-aktivitet både i området “entreprenøriell dannelse” og i forhold til autodidakt læring. En slik bredde i fremtidig satsning vil også kunne stimulere til en sterkere grad av tverrfaglig forsknings-samhandling. I løpet av forskningsperioden har jeg støtt på mange interessante problemstillinger, knyttet til så vel “entreprenøriell dannelse”, pedagogikk, skolerelatert didaktikk og samfunnsutviklingsdidaktikk. Det entreprenørielle dannelses - og læringslandskap vil kunne passe godt for aksjonspregede forskningsaktiviteter knyttet til disse nevnte tema.

Kappens referanser²²

- Allwood, J & Gunnarsson, M (2003). *Bildning: en begrepsanalyse*. (vol. 29) Göteborg: Institutjon.
- Aristoteles, (2008). *Etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Baarts, C (2010). Autoetnografi. I: Brinkmann, S og Tanggaard, L, *Kvalitative metoder – en grundbok* (s. 153 – 165). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A (1997). *Self– efficacy. The exercise of control*. US: W.H. Freeman and Company
- Biesta, G (2009/2011). *God uddannelse i målingens tidsalder, etikk, politikk og demokrati*. Forlaget Klim, Århus.
- Bruni, V, Gherardi, S & Poggio, B (2004). *Entrepreneur-mentality, Gender and the Study of Women Entrepreneurs*. Journal of Organizational Change Management, 17 (3), (s. 256 – 268). Emerald Group Publishing.
- 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
- Chang, H (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast Press Inc.
- Csikszentmihalyi, M (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider
- Denzin, N.D. og Lincoln Y.S. (1994/2000). Introduction I: N.D Denzin og Y.S. Lincoln (red) *Handbook of Qualitative Research*, (s. 1 – 18, s. 1 – 28). Thousand Oaks: Sage Publications. Inc)
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I: Steinsholt, K & Dobson, S (red) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk Landskap* (13 – 37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Dreier, O (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I: Nielsen, K & Kvale, S (red (2010). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 70 – 88) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dreyfus, Hubert og Dreyfus, Stuart (1986). *Mind over Machine. The Power of Human intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

²² Presiserer at denne referanselisten kun er knyttet til kappens referanser. De øvrige referansene som finnes i avhandlingene er knyttet til hver av de fire artiklene og til noen av vedleggene til kappen.

- Dreyfus, H.L (2004 a.). Could anything be more Intelligible than Everyday Intelligibility. Reinterpreting Division 1 of Being and Time in the light of Division II. *Bulletin of science, Technology and Society* 24.3, (265 – 274)
- Dreyfus, H.L (2004 b.). Can there be a better source of meaning than everyday practice. I: James E. Faulconer and Mark A. Wrathall, Eds, *Appropriating Heidegger*, (Cambridge, UK: Cambridge University Press). Internet source: http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/189_s08/pdf/A%20Higher%20Intelligibility.pdf
- Dunne, Joseph. (2001). *Back to the Rough Ground*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame press
- Ehn, B og Löfgren (2011). Å fange det unnflyende. Kulturanalytisk bricolage som metode. I: Fangen, K og Sellerberg, AM (red.) *Mange ulike metoder*. (s. 198 - 212) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ellis, C.S og Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. In: N.D Denzin og Y.S. Lincoln (red) *Handbook of Qualitative Research*, s. 1 – 18, s. 1 – 28. Thousand Oaks: Sage Publications. Inc)
- Enerstvedt, R.T (2011). *Spiller gud terning likevel*. Oslo: Marxist Forlag AS
- EU-Commission (2002). *Final Report of the Expert Group "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship*.
- EU-Commission (2003). *Green Paper Entrepreneurship in Europe*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fagés, K (2010). Autodidakt och lärestilar. I: Göransson, B. (red.) (2010). *Autodidakten*. Dialoger 83 – 84 2007 (s.97 – 109). Dialoger Förlag & Metod AB och respective författare 2010.
- Fayolle, A (2007). *Entrepreneurship and New Value Creation. The Dynamic of the Entrepreneurial process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filion, L.J (1998). From Entrepreneurship to Entrepreneurology. The emergence of a new discipline. *Journal of enterprising culture* 6 (1) s. 1 – 23.
- Fink, H (2008). Innledning. I: Dewey J, (1938/2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B (1991) Sustaining Non-Rationalized Practices: Body-Mind, Power and situational Ethics. *An Interview with Hubert & Stuart Dreyfus*. Article in *TRANS/FORM/ACAO*, APRIL 1991 (s- 93 – 113).
- Flyvbjerg, B (2006). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag

- Flyvbjerg, B (2009). *Samfundsvitenskap som virker. Hvorfor samfundsforskningen fejler*. København: Akademisk Forlag
- Freire, Paulo og Nordland, Eva (1970/1999). *De undertryktes pedagogikk*, Oslo: Basis,
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gergen, M & Gergen, K (2002). Ethnographic representation as relationship. In: A. Bochner & C. Ellis (Eds) *Ethnographically speaking; Autoethnography, literature, and aesthetics* (s. 11 – 33). Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- 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 dannning. Et nordisk panorama*. (s. 63 – 79). Trondheim: Akademia forlag
- Gustavsson, B (2003). *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus : Klim pædagogiske linjer.
- Gustavsson, B (2009). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Hansen, F.T. (2010). *At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haugen, S. Løkken, G., Rättchle, M (2005). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I: Haugen, S., Løkken, G., Rättchle, M (red). *Småbarnspedagogikk*. 2005. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugsgjerd, S (2015). Praktisk kunnskap, forskning og førstepersonperspektivet. I: McGuirk, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HBO rapport, (2005). *Praktisk kunnskap som erfaring og kunnskapsfelt*, Høyskolen i Bodø. 10/2005
- Holmgaard Laursen, M (2007). *Abduktiv undervisning og læring*. www.abduktiv.dk (Nedlastingsdato 23.08.2015)

- Hopmann, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning. Didaktikkens kjerne. I: Midtsunstad, J.H. og Willbergh, I. (Red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen, G. (2003). Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. *Synteserapport fra prosjektet Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen. Program for evaluering av Reform 97. Tema 2: Samarbeid ledelse, oppvekst, læringsmiljø og læringsresultat* Norges Forskningsråd og NTNU.
- Imsen, G (2009). Målstyring i skolestua. I: *New Public Management. Utsalg av det offentlige til laveste bud*. Klassekampen. Opptrykk av artikler, kronikker og leserinnlegg. (s. 68 – 70)
- Jacobsen, D.I (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, K (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen, K & Kvale, S (red (2010). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 5 – 11) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jerlang, E & Ringsted, S (2008). Den Kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjev & Elkonin. I: Jerlang, E. *Utviklingspsykologiske teorier*. (s. 355 – 419). Hans Reitzels Forlag. København.
- Kant, I (1995). *Kritikk av dømmekraften (i utvalg)*. Oslo: Pax Forlag.
- Kuhn, T. S. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske forslag.
- Kirke -, utdannings – og Forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10 – årige Grunnskolen*.
- Kozulin, A (2008). Vygotskij sett i sammenheng. I: Vygotsky, Lev. *Tenkning og tale* (s. 221 – 259). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet (2009–2014). *Regjeringens strategiplan for entreprenørskap i opplæringen – “Se mulighetene – og gjør noe med dem”*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Landström, H (2005) *Entreprenørskapets rötter* (opplag 3) Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J (1999). Læring, mesterlære – sosial praksis. I: Nielsen, K & Kvale, S (red (2010). *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 37 – 51). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lave, J & Wenger, E (2003). *Situert læring*. København: Hans Reitzels 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),
- Leontjew, A.N. (1983). *Virksomhed, bevissthed, personlighed*. København: Sputnik
- 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.
- Lindseth, A (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I: *Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009), Kunnskap og dannelse foran et nytt Århundre* (s. 21 – 27). Universitetet i Bergen.
- Lindseth, A (2011). Personlig dannelse. I Hagtvedt, B & Ogjenovic, G (red) (2011) *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon* (s.183 – 194). Oslo: Dreyers Forlag.
- Lindseth, A (2015). Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I: McGuirck, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43 – 60) Bergen: Fagbokforlaget.
- Luhmann, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Løvlie, L (2009). Dannelse og profesjon. I: *Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009), Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Universitetet i Bergen.
- Madsen, B (2007). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maslow, A (2013). *A Theory of Human Motivation*. Black Curtain Press
- McGuirck, J og Methi, J.S (2015). Praktisk kunnskap som fag og forskningsfelt. I: McGuirck, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meløe, Jakob. (1979). *Notater i vitenskapsteori til gruppene i humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Universitetsbiblioteket i Tromsø.
- 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

- Meløe, J.(2005). Tre artikler av Jakob Meløe. *Kompendium. Senter for praktisk kunnskap. Profesjonshøgskolen. Høgskolen i Bodø.*
- Merriam, SB & Associates (2002). Introduction to Qualitative research. I: *Qualitative Research in Practice* (s. 3 – 17). San Francisco: Jossey-Bass
- Methi, J.S (2015). Fortelling som erkjennelsesform. I: McGuirk, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T & Postholm, M.B (2008). *Erfaringer fra "Lade-prosjektet."*
www.utdanningsnytt.no (Publisert 21.10.2008 – nedlastingsdato 21.09.15)
- Myhre, R (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Myrstad, A (2013). Sluttseminar. *Dag Ofstad Phd. 29.11.2013*. Opponentinnlegg.
 Lydbåndopptak.
- Neergaard, Helle (2001): *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, K & Kvale, S (1999). Mesterlære som aktuell læringsform.
 I: Nielsen, K & Kvale, S (red) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 17 – 33). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T (red.) (2012). Elever som mislykkes i skolen. I: Nordahl, T (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen* (s. 11- 35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP modellen*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 19/05
- Numan, U (2006). Livshistorier – life story research. I: Fuglseth, K og Skogen, K (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s.144 – 154). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- OECD/CERI (1989). *Towards an "Enterprising" Culture. A Challenge for Education and Training*. Educational Monograph n. 4. Paris: OECD.
- OECD (1988). *Reviews of National Policies for Education. Norway*. Paris: OECD.
- Ofstad, D (2014). Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever. Artikkel I: *Psykologi i kommunene, nr. 6, 2014* (s. 79 – 98).
- Ofstad, D (2015). Om å forstå læringssituasjoner. Artikkel I: *Psykologi i kommunene, nr. 3, 2015* (s. 22 – 36).

- Ofstad, D (2013). "Entreprenøriell dannelse" – om grunnlaget for et modernisert dannelsesperspektiv. 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 (2012). Entrepreneurship in translation: From a Techno-economic to an Educational Context. Artikkel I: Østern, A-L, Smith, K, Ryghaug, T, Krüger, T & Postholm M B (Eds.) (2013). *Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (s. 257 – 275). NAFOL Year Book 2012.
- Olesen, S.G (2004). Pierre Bourdieu. I: Olesen, S.G & Pedersen, P.M (red.). *Pedagogikk i et sosiologisk perspektiv* (s. 141 – 169) Lund: Studentlitteratur
- Peirce, C. (1997). *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*. The 1903 Havard Lectures on Pragmatism. Edited and introduced, with a commentary, by Patricia Ann Turrisi. State University of New York Press Albany.
- Polanyi, Michael (1966/2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo, Spartacus.
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og casestudier*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget
- Rahbek Schou, L (2007). Immanuel Kant: Menneket er den eneste skabning der har brug for opdragelse. I:Steinsholt, K og Løvlie, L, *Pedagogikkens mange ansikter. Politisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 125 – 140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramian, K (2012) *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J (1999). *Mesterlære og den allmenne pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Regjeringen (2009). *Entreprenørskap i utdanningen, fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014*. Handlingsplan 2009 – 2014
- Robinson, Ken, (2009). "The Element" – *How finding your passion changes everything*, Read more, Allen Lane
- Røvik, K. A. (2009). *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21 århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sarasvathy, S. & Venkatamaran, S. (2010). Entrepreneurship as Method: OpenQuestion for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice, Special Issue: Future of Entrepreneurship*, 35(1), (s. 113-135).
- Silverman, D (2014) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talks, Text and Interaction*. London: Sage

- Slagstad, R, Korsgaard, O & Løvlie, L (2011). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Sjøvoll, J (2009). Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I: Skogen, K & Sjøvoll, J (red.). *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden* (s. 17 – 27). Trondheim: Tapir Akademika.
- Sjøvoll, J (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. København: Nordisk Ministerråd.
- Sjøvoll, J (2012). Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I: Sjøvoll, J. *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens Kultur* (s. 19 – 34). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sjøvoll, J (2013). Pedagogisk entreprenørskap som dannelsesideal. I: Sjøvoll, J & Johansen, J.B (red) (2013). *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. (35 – 57). Trondheim: Akademika Forlag
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S (2012). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Rapport NTNU Samfunnsforskning
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo:Universitetsforlaget
- Skirbekk, G & Gilje, N (2007). *Filosofihistorie. Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på kunnskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo:Universitetsforlaget
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: Aschehoug.
- Skodvin, A (2008). En bok fra et omfattende forfatterskap. I: Vygotsky, L. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K (2006). Case-forskning. I: Fuglseth, K og Skogen, K (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52 – 65). Oslo:Cappelen Akademisk Forlag.
- Spilling, O. R. (red.) (1998). *Entreprenørskap på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O.R, Johansen, V og Støren, L.A (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre. Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen*. NIFU Rapport 2/2015
- Stake, R.E. (1994/200). Case studies I: N.D Denzin og Y.S. Lincoln (red) *Handbook of Qualitative Research*, (s. 236 – 247, og s. 435 – 454). Thousand Oaks: Sage Publications. Inc
- Steinsholt, K & Dobson, S (red) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Stortingsproposisjon 1, 1995/96. (1995). *Statsbudsjettet*. Den kongelige proposisjon om statsbudsjettet medregnet folketrygden for budsjetterminen 1. januar - 31. desember 1996. Tilråding fra Finans- og tolldepartementet av 22. september 1995, godkjent i statsråd samme dag.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæther, O (1991). "Tre etater, ett teater." *Evalueringsrapport til Nordland Fylkeskommune på teaterproduksjonsprosessen Cabaret -90*. Bodø: Prosjektrapport Nordlandsprosjektet "Fra særomsorg til næromsorg".
- Telhaug, A.O og Mediås, O.A (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Thagaard, T (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Trygged, S (2005). *Fallstudiemetodikk*. I: Larsson, S, Lilja, J & Mannheimer, K (red.) *Forskningsmetoder i sosialt arbete*, (s 217 – 233). Lund: Studentlitteratur.)
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Gjennomføringsbarometeret 2014. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene*. www.udir.no - hentet ut 24.10.2015
- Vygotsky, L.S (2001). *Mind in Society: Development of higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wackerhausen, S. (2008) Erfaringsrom, handlingsbåren kundskab og refleksion. *RUML/Refleksion i praksis: Nr. 1/2008*.
- Wackerhausen, S. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: Nielsen, K & Kvale, S. red (2010). *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 182 – 193). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I: McGuirk, J & Methi, J.S (red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81 – 100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R.K (2003). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE. <http://worklifelaw.org/AboutFRD.html>
- Ødegård, I,K,R (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Ødegård, I,K,R (2012). *Entreprenørskap i lærerutdanningen i Norge og Namibia. En komparativ studie av entreprenørielle tilnærminger i lærerqualifisering*. UiO: Avhandling for graden PhD, 2012. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Vedleggsoversikt

1. Fylkestingssak 128-2007
Et ”forskningsløft” for entreprenørskap i opplæring og utdanning i Nordland
2. Avtale mellom Høgskolen i Bodø og Nordland fylkeskommune vedrørende
”Gjennomføring av doktorgradsstudie innenfor området pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnopplæring”
3. ”Den entreprenørielle dannelsesreisen” – en kvalitativ studie av læreprosesser. Tabell
1. Artikkelsammendrag – med artikkeltitler og forskningsspørsmål.
4. Brev til informanter – Forespørsel om samtale/intervju
5. Intervjuguide
6. Kvittering på melding om behandling av personopplysninger (NSD)



Vedlegg 1

FYLKESTINGSSAK 128-2007

Møtedato: 03.12.2007

Et ”forskningsløft” for entreprenørskap i opplæring og utdanning i Nordland.

Kort sammendrag

Denne saken er ei oppfølging av FT-sak 28/05 ” *Innovasjon og entreprenørskap i utdanning og opplæring i Nordland*”. Gjennom ei betydelig satsing på innovasjon og entreprenørskap i opplæring og utdanning ønsker Nordland fylkeskommune å bidra til et innovativt og konkurransedyktig næringsliv, både lokalt og regionalt.

Fylkesrådet ønsker gjennom denne saken å bidra til et *forskningsløft* for ytterligere å øke kvaliteten på opplæring i innovasjon og entreprenørskap.

Utfyllende sammendrag.

Målet med satsingen i Nordland er å utvikle et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap. Tilbudet må være utformet slik at det er mulig å kjenne seg igjen og delta fra grunnopplæring til universitets- og høgsolenivå. Et slikt utdanningstilbud vil stimulere dagens barn og unge til kreativitet, nytenking, mestring og oppfinnsomhet – finne nye muligheter og være med på å skape sin egen framtid – i Nordland.

Fylkestinget i Nordland vedtok i *FT-sak 28/05* mål og strategier og i *FT-sak 37/06* en handlingsplan som omhandler kompetanseutvikling, unge etablerere og jenter etter ungdomsbedrift.

Målet med ”*forskningsløftet*”:

Gjennom systematisk og målretta forsknings- og utviklingsarbeide dokumentere og sikre et sammenhengende og helhetlig utdanningstilbud på alle utdanningsnivå fra barnehage til høgscole/universitet.

Denne saken knyttes til følgende utfordringer:

- Hvordan kan en slik forskning gjennomføres?
- Hvordan bør/kan dette finansieres?
- Hvem skal gjennomføre dette forskningsarbeidet?
- Hva er riktig fokus?
- Prioritere viktigste innsatsområder.

Fylkestinget har tidligere vedtatt (FT-sak 28/05):

"..at det i løpet av 3 år utvikles et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle utdanningsnivå i Nordland.."

Hva er et sammenhengende utdanningstilbud i entreprenørskap?:

- Det finnes pedagogiske metoder på alle utdanningsnivå.
- Det finnes kompetanse for å undervise på alle utdanningsnivå.
- Det utvikles nye læremetoder i entreprenørskap der disse mangler
- Følgforskning og dokumentasjon av alle prosjekter/innsatser

Hva skal vi oppnå?:

- Entreprenørskap inn som en helt naturlig del av all lærerutdanning.
- Et undervisningstilbud i entreprenørskap på alle utdanningsnivå/årstrinn
- Utvikle undervisningstilbud der slike ikke finnes (jfr. barnehage, fagopplæring)
- Skape faglig dokumentert sammenheng mellom opplærings- og utdanningsnivåene.
- Gjøre overgangen fra elev/lærling til ung etablerer lettere.
- Sikre et likestillingsperspektiv i utdanningstilbudet i innovasjon og entreprenørskap.

Fylkesrådets vurdering:

For å skape en innovasjons- og entreprenørskapskultur i utdanning og opplæring i Nordland, er det nødvendig med en betydelig satsing på utdanning av barn og ungdom. Ungdommen må få tro på egne skapende krefter for å kunne ha mot og kunnskap til å skape egne virksomheter og utvikle egne ideer.

Entreprenørskap som en del av opplæring og utdanning er på full fart framover i hele Europa. Oppbyggingen av forskningsmiljøer tar tid. Her er det mye arbeid som gjenstår. Nordland har allerede flere viktige forskningsmiljøer i entreprenørskap. Nå må dette utvides og også omfatte lærerutdanningene.

Derfor må det gjennomføres *et forskningsløft* for å kunne gi pedagogiske tilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle utdanningsnivå. Det betyr ei langsiktig satsing. Nordland har ikke slike forskningsmiljøer ved høyskolene i Nordland.

Etter fylkesrådets mening bør lærerutdanningen ved de tre høyskolene i Nordland, i felleskap, være helt i front når det gjelder forskning og utvikling av nyskapende pedagogiske modeller innafor entreprenørskapsopplæring i alle former.

Fylkesrådets innstilling til vedtak:

- 1) Fylkestinget mener målsettingen bør være at Nordland skal være ledende nasjonalt på entreprenørskapsforskning i opplæring og utdanning. Forskningen skal ha til hensikt å utvikle og evaluere pedagogiske metoder i entreprenørskap tilpasset alle utdanningsnivå.
- 2) Fylkestinget mener at det bør etableres følgende stipendiatstillinger:
 - Ei stipendiatstilling ved høgskolen i Narvik med fokus på utviklingen av nye pedagogiske metoder innenfor entreprenørskap, hvor teknologi inngår som et viktig element.
 - Ei stipendiatstilling ved høgskolen i Nesna med fokus på utviklingen av nye pedagogiske metoder i entreprenørskap, hvor kultur og opplevelser inngår som et viktig element
 - Ei stipendiatstilling ved høgskolen i Bodø med fokus på utviklingen av nye pedagogiske metoder i entreprenørskap, hvor entreprenøriell læring inngår som et viktig element.
- 3) Fylkestinget mener at det bør etableres et forskningsnettverk mellom de tre høgskolene, som sikrer spredning og publisering av informasjon og kunnskap. I dette forskningsnettverket skal allerede eksisterende forskningsmiljøer på dette fagfeltet i Nordland være med.
- 4) Fylkestinget legger til grunn at finansiering av stipendiatstillingene kan skje gjennom "Utviklingsprogram Nordland" og høgskolene i fellesskap. Fylkestinget mener også at Kunnskapsdepartementet bør bidra med midler til dette viktige forskningsprosjektet i Nordland

Bodø den 06.11.2007

Odd Eriksen
fylkesrådsleder

Trud Berg
fylkesråd for kompetanse og utvikling

Trykte vedlegg:

Vedlegg 1: På hvilke områder trenger vi å utvikle ny kunnskap?

Vedlegg 2: Hva slags forskning trenger vi?

Vedlegg 3: Entreprenørskap og regional utvikling

Vedlegg 4: Dialog om behovet for et "Forskningsløft"

Utrykte vedlegg:

Høringssvar

Regjeringens strategiplan –" Se mulighetene og gjør noe med dem – strategi for entreprenørskap i utdanninga – 2004-2008.

UTREDNING

Bakgrunn

Gjennom ei betydelig satsing på innovasjon og entreprenørskap i opplæring og utdanning ønsker Nordland fylkeskommune å bidra til et innovativt og konkurransedyktig næringsliv, både lokalt og regionalt.

Målet med satsingen i Nordland er å utvikle et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap. Tilbudet utformes slik at det er mulig å kjenne seg igjen og delta fra grunnopplæring til universitets- og høyskolenivå.

Et slikt utdanningstilbud vil stimulere dagens barn og unge til kreativitet, nytenking, mestring og oppfinnsomhet – finne nye muligheter og være med på å skape sin egen framtid i Nordland.

Visjon Nordland:

”Et Nordland som koker og syder av aktivitet, initiativ, kreativitet ... i skolene, i næringslivet og i lokalmiljøene.....med nyskaping som mål.” For å få resultater må vi arbeide for en økt skaperkultur i skoler og lærebedrifter - en bevisstgjøring på regionale utviklingspotensialer og regional identitet.

For å skape en innovasjons- og entreprenørskapskultur i utdanning og opplæring i Nordland er det nødvendig med en betydelig satsing på utdanning av barn og ungdom. Ungdommen må få tro på egne skapende krefter for å kunne ha mot og kunnskap til å skape egne virksomheter og utvikle egne ideer.

Fylkestinget i Nordland vedtok i FT-sak 28/05 strategier og i FT-sak 37/06 handlingsplaner som omhandlet kompetanseutvikling, unge etablerere og jenter etter ungdomsbedrift.

Hovedmålet i fylkestingssak 28/05 var som følger:

”Fylkestinget mener målsettingen bør være at det i løpet av 3 år utvikles et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle utdanningsnivå i Nordland”.

Som en konsekvens av dette ba fylkestinget om utarbeiding av handlingsplaner knyttet til følgende tema:

1. *Kompetanseheving av lærere/undervisningspersonell innenfor innovasjon og entreprenørskap.*
2. *Forskningsprosjekter og forskningsområder det må satses på for å nå hovedmålet.*
3. *Unge etablererne.*
4. *Oppfølging av jenter etter ungdomsbedrift.*

Denne saken er ei konkretisering av handlingsplan nr 2. De øvrige handlingsplanene ble behandlet i fylkestingssak 37/06.

Målet med ”Forskningsløftet”:

I FT-sak 37/06 om handlingsplaner ble de gjort følgende vedtak:

”Fylkestinget understreker viktigheten av at det utarbeides et forskningsprogram for å nå hovedmålsettingen om: ”..et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle utdanningsnivå i Nordland.”

Gjennom et systematisk og målretta forsknings- og utviklingsarbeide dokumentere og sikre et sammenhengende og helhetlig utdanningstilbud på alle utdanningsnivå fra barnehage til høgscole/universitet.

Denne saken knyttes til følgende utfordringer:

- *Hva er et sammenhengende utdanningstilbud i entreprenørskap?*
- *Hva er ”riktig” forskningsfokus?*
- *Organisering og gjennomføring av forskningsarbeidet.*
- *Prioritering av de viktigste satsningsområdene.*
- *Hvilke resultater ønsker vi å oppnå?*
- *Hvordan bør/kan dette finansieres?*

Hva er et sammenhengende utdanningstilbud i entreprenørskap?:

Det er i utgangspunktet ikke enkelt å definere hva et sammenhengende utdanningstilbud i entreprenørskap er. Noen kriterier er det allikevel mulig å enes om:

- *Utdanningsnivåene er fra barnehage til høgscole/universitet/voksenopplæring*
- *Det finnes pedagogiske metoder for opplæring i entreprenørskap på alle utdanningsnivå*
- *At de pedagogiske læremetodene er tilpasset hvert utdanningsnivå*
- *Det finnes kompetanse og kunnskap for å gi undervisning i entreprenørskap på alle utdanningsnivå*
- *Det drives forskning på de områdene der pedagogiske metoder mangler*
- *Følgeforskning og dokumentasjon av alle prosjekter/tiltak*

Hva er ”riktig” forskningsfokus?:

Fokus i forskningsarbeidet kan være å ta utgangspunkt i eksisterende kunnskap nasjonalt og internasjonalt og tilpasse dette vår virkelighet i Nordland, samtidig som det utvikles ny kunnskap på områder hvor det er gjort mindre forskning. Riktig fokus må være å utvikle pedagogiske metoder som kan inngå som en naturlig del av entreprenørskapsutdanninga til lærerne i Nordland:

- *Ta i bruk eksisterende kunnskap om entreprenørskap i utdanning og opplæring*
- *Barn og ungdom som entreprenører – hvilke konsekvenser har dette for undervisninga?*
- *Integrering av forskningsresultater i utdanningssystemet*
- *Integrering av forskningsresultater i tilgrensende aktiviteter/organisasjoner*
- *Konsekvenser for offentlig politikk*

Organisering og gjennomføring av forskningsarbeidet:

Denne saken gjelder ei langsiktig oppbygging av forskningskompetanse ved de tre lærerutdanningene i Nordland. Det er nødvendig av studentene ved disse utdanningsinstitusjonene har med seg kompetanse og ”verktøy” når de skal ut i skolene og drive med undervisning i entreprenørskap.

Gjennom ei bevisst satsning på oppbygging av et nettverk, vil vi kunne sikre at stipendiater på dette feltet jobber sammen i et forskningsfelleskap i Nordland. Dette fellesskapet må også, selvfølgelig inkludere de forskningsmiljøer vi allerede har i Nordland, dvs. Handelshøgskolen i Bodø, Nordlandsforskning og Kunnskapsparken i Bodø.

Forslag til organisering og gjennomføring:

- *Det opprettes ei stipendiatstilling på hver høgskole*
- *Stipendiatene må overføre sin kunnskap til studentene ved lærerutdanningene*
- *Forskningsmiljøene må også inkludere ressurser til forsknings- og utviklingsarbeid fra de ansatte ved de tre lærerutdanningene*
- *Oppbygging av et nettverk som knytter sammen alle som forsker på dette området i Nordland*
- *Kriteriene for oppretting av stipendiater må være fleksible, slik at det blir mulig å rekruttere fra ”egen stall” ved de tre lærerhøgskolene.*

Hva er de viktigste satsningsområdene?:

Nordland har begrensede ressurser og det er viktig at satsningsområdene er nøye prioritert i forhold til fylkestingets målsetting for dette området.

”Fylkestinget understreker viktigheten av at det utarbeides et forskningsprogram for å nå hovedmålsettingen om: ”..et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle utdanningsnivå i Nordland.”

Forslag til satsningsområder for **”forskningsløftet”** i prioritert rekkefølge:

1. *Kartlegging og øking av lærernes kompetanse på entreprenørskap*
2. *Utvikling av pedagogiske metoder i entreprenørskap på alle utdanningsnivå*
3. *Følgeforskning og dokumentasjonsarbeide på eksisterende og nye prosjekter*
4. *Forskning på effektene av entreprenørskap i utdanning*
5. *Dokumentasjon og spredning av kunnskap*

Hvilke resultater skal **”forskningsløftet”** gi?:

- *Entreprenørskap inn som en helt naturlig del av lærerutdanninga*
- *Stipendiatene skal drive forskning selv, men samtidig delta i undervisning av studentene ved lærerutdanningene*
- *Bygge opp entreprenørskapskompetanse hos ” lærerutdannerne ”.*
- *At det finnes pedagogiske undervisningsmetoder i entreprenørskap på alle utdanningsnivå*
- *Skape en faglig dokumentert sammenheng mellom opplærings og utdanningsnivåene*
- *Gjøre overgangen fra elev/lærling til ung etablerer lettere*
- *Sikre et likestillingsperspektiv i utdanningstilbudet i innovasjon og entreprenørskap*

I sitt hørings svar fra ”Kunnskapsparken i Bodø” opplyses det om følgende¹:

¹ Kilde: Rotefoss, B., Carl Erik Nyvold. ”Entreprenørskompetanse i den norske grunnskolen 2006/2007. Kunnskapsparken Bodø AS.

- Andelen grunnskoler i Nordland som har entreprenørskap forankret i sine virksomhetsplaner har økt fra 35.7% til 47,8% på få år. Nordland ligger nå over landsgjennomsnittet.
- Andelen grunnskoler i Nordland som tilbyr kompetanseheving til lærerne innenfor entreprenørskap har økt fra 50% til 68.8%. Nordland ligger nå over landsgjennomsnittet.
- Andelen skoler med elevbedrifter har økt fra 43.4% til 47,9%. Nordland ligger nå over landsgjennomsnittet.
- Andelen skoler med partnerskapsavtaler har er redusert på landsbasis, men Nordland holder stand også her. Nå er vi 6,8% over landsgjennomsnittet.

Kort sagt – det nytter. Nordlands satsing på entreprenørskap gir resultater.

Hvordan kan/bør dette finansieres?:

Gjennom oppretting av ei stipendiatstilling ved hver av lærehøgskolene vil vi kunne både initiere nye prosjekter, bygge opp kompetanse, utvide og utvikle forskningsnettverk i Nordland.

Finansieringsbehov for stipendiatstilling – 3 års utdanningsløp.

Stipendiat stilling	2008 Kostnad	2009 Kostnad	2010 Kostnad
Høgskolen i Narvik	500.000.-	500.000.-	500.000.-
Høgskolen i Bodø – ILUK	500.000.	500.000.	500.000.
Høgskolen i Nesna	500.000.	500.000.	500.000.
Sum kostnad pr år	1500.000.	1500.000.	1500.000.

Disse tallene er oppgitt av de tre lærerutdanningene. I praksis vil disse kostnadene ikke påløpe for stipendiatene er på plass og aktive. Det forutsettes at partnerne i ”Utviklingsprogram Nordland”, lærerutdanningsinstitusjonene og utdanningsdirektoratet deltar i ei samfinansiering av dette.

Hvorfor et forskningsløft?

Entreprenørskap som en del av opplæring og utdanning er på full fart framover i Europa. Oppbygging av forskningsmiljøer tar lang tid. Nordland har allerede noen av Norges viktigste forskningsmiljøer i entreprenørskap ved Handelshøgskolen i Bodø, Nordlandsforskning og Kunnskapsparken i Bodø.

Dette må utvides til også å omfatte de tre lærerutdanningene i Nordland. Lærerutdanningene ved høgskolene i Bodø, Narvik og Nesna, er nødt til å være helt i front når det gjelder forskning og utvikling av nyskapende pedagogiske metoder innenfor entreprenørskapsopplæring i alle former.

Derfor må det nå gjennomføres et ”*forskningsløft*”, som betyr ei langsiktig satsing. Nordland har i dag ikke slike forskningsmiljøer ved de tre lærerutdanningene.

Denne fylkestingssaken foreslår et ”*Forskningsløft*” for å sikre at våre utdanningssystemer får de aller beste pedagogiske læremetoder i innovasjon og entreprenørskap. Det finnes mye kunnskap på dette området. Denne kunnskapen må tas i bruk ved lærerutdanningene. Der det mangler kunnskap må det utvikles ny kunnskap. Våre ungdommer skal være sikret den aller beste utdanningen på dette feltet. Vi trenger å bygge opp forskningskompetansen ved de tre lærerutdanningene i Nordland.

Denne saken retter søkelyset på hvilke tiltak som skal til for å utvikle og kvalitets sikre gode måter i drive undervisning i entreprenørskap på. Hva er entreprenørskap? Hvordan skal innovasjon og entreprenørskap integreres i utdanning? Hva er pedagogisk entreprenørskap? Virker metodene slik

de skal? Oppnår vi det vi ønsker? Skaper vi virkelig kreative mennesker, som utvikler nye ideer og skaper ny virksomhet?

Se mulighetene og gjør noe med dem!.

I regjeringens strategiplan for innovasjon og entreprenørskap : *"Se mulighetene og gjør noe med dem!.* - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008" omtales forskning og kompetanseoppbygging som viktige utfordringer:

"...etablere bredere forskning

Ledere og eiere av utdanningsinstitusjoner må forankre, integrere og kvalitetssikre entreprenørskap i undervisningen. Aktivt arbeide med lokale læreplaner som tar utgangspunkt i alle deler av kunnskapsløftet, er grunnleggende for å innarbeide entreprenørskap i skolens virksomhet."

"...utvikle mer kompetanse

Kompetansen må heves både hos lærerstudenter og hos lærere som allerede er i jobb. For å oppnå dette må entreprenørskapskompetansen også heves hos lærerutdannerne.

Forskning på entreprenørskap i Norge.

Ved en rekke universiteter, høyskoler og forskningsinstitusjoner i Norge forskes det på innovasjon og entreprenørskap i opplæring og utdanning.

I Nordland gjelder dette Handelshøgskolen i Bodø, Nordlandsforskning og Kunnskapsparken i Bodø. Lærerutdanningsinstitusjonene i Bodø, Nesna og Narvik ønsker å drive forskning og utviklingsarbeide på innovasjon og entreprenørskap i opplæring og utdanning, men dette foregår foreløpig bare i mindre omfang.

Skal Nordland fylke være i front når det gjelder utvikling og implementering av nye pedagogiske metoder for opplæring i innovasjon og entreprenørskap er det nødvendig med oppbygging av forskningsmiljøer ved de 3 lærerutdanningene.

Det er nødvendig å innhente og dokumentere effekten av pågående prosjekter innenfor dette feltet. For å gjøre dette trenger vi forskningsmiljøer innenfor lærerutdanningene i Nordland.

Studenter ved de 3 høgskolene skal være sikret at de får med seg de aller beste og mest moderne pedagogiske metoder i innovasjon og entreprenørskap, i sitt virke i barnehage, grunnskole, og videregående skole.

For å kunne realisere dette er det viktig å bygge opp forskningsmiljøer ved de 3 høgskolene.

Lærerutdanninga i Norge.

I lærerutdanningen er entreprenørskap vektlagt både i grunnutdanninga og i videre- og etterutdanningen av skolens personale. Rammeplanene for alle lærerutdanningene beskriver nødvendigheten av å utvikle læringsstrategier som stimulerer til pedagogisk bruk av entreprenørskap i opplæring.²

² Det refereres her til *"Se mulighetene og gjør noe med dem!.* - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008" side 15 – hvor disse temaene behandles

Om lag 20 lærerutdanningsinstitusjoner i Norge gav i 2005/2006 etter- og videreutdanningstilbud på inntil 30 studiepoeng. I Nordland fylke gjennomfører de 3 lærerutdanningene et studium på 30 vektall i ”Pedagogisk entreprenørskap” for lærere i grunnskole og videregående skole.

Fylkesplan for Nordland – ”Vekstfylket som griper mulighetene”.

Det er derfor viktig å vitalisere utdanningssystemene slik at de ungdommene som tar sin utdanning i Nordland – kan få et utdanningstilbud i innovasjon og entreprenørskap på alle skoletrinn.

Det skapes ca 150 bedrifter³ i måneden i Nordland – dvs 7,5 bedrifter pr 1000 innbyggere. Nordland ligger noe lavere enn landsgjennomsnittet på 11 bedrifter pr 1000 innbyggere.

Dersom ungdommen vår har innovasjon og entreprenørskap som en naturlig del av sin skolehverdag, vil de ta denne kunnskapen med seg ut i arbeidslivet og vil dermed kunne øke innovasjons- og nyskapingen i Nordland.

Denne typen kunnskap er også viktig sett i forhold til endringstakten i samfunn og næringsliv. Levetiden for bedrifter og produkter har blitt kortere. Det skal følgelig flere etableringer av bedrifter til pr år for å øke veksttakt og sysselsetting i Nordland.. Denne trenden skyldes alminnelig turbulens i næringslivet med omorganisering, oppkjøp, økt konkurranse, kjede- dannelser og sentralisering. Også internasjonalisering og rask endring i teknologiutvikling påskynder endringstakten.

Forskning på entreprenørskap sikrer kvaliteten på utdanninga

Å inkludere innovasjon og entreprenørskap på alle trinn i utdanningssystemet, kommer altså både kommende bedriftsetablere og det etablerte næringsliv til gode!

Dagens ungdom er nødt til å beherske kunnskapen med å skape nye arbeidsplasser og nye bedrifter og bidra til å gjøre eksisterende bedrifter mer innovative og nyskapende. Vi må sørge for at de får ei utdanning som setter dem i stand til dette.

En norsk studie⁴ viser at 16,6% av de som deltar i ungdomsbedrifter på videregående skoler over tid etablerer bedrifter. Til sammenlikning etablerer ca 11% av Norges befolkning bedrift pr år. Vi vet også at mange av disse bedriftene etableres i små kommuner og at 30% er etablert av kvinner.

Entreprenørskap i skolen fører dermed ikke bare til flere bedriftsetableringer, men har også en positiv virkning på bosettingen i rurale områder.

I Nordland er det en betydelig aktivitet innenfor innovasjon og entreprenørskap. En rekke institusjoner, organisasjoner og enkeltpersoner har i lang tid arbeidet med forskjellige tiltak innenfor dette området.

Det finnes også en betydelig kompetanse innenfor området innovasjon og entreprenørskap i Nordland. Dette gjelder både teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Nordland fylke har totalt sett den kompetanse og kunnskap⁵ som er nødvendig for å utvikle et faglig begrunnet og sammenhengende utdanningstilbud fra barnehage til høyskole/universitet og fram til ung etablerer.

³ Indeks Nordland 2006. Nordlands økonomi og samfunnsutvikling. Utgitt av Kunnskapsparken Bodø AS i samarbeide med Nordland fylkeskommune, Innovasjon Norge og NHO Nordland – side 16 – 1800 nye bedrifter i Nordland i 2006.

⁴ Haugum M., Ungdomsbedrifter og entreprenørskap – 2005. Nord-Trøndelagsforskning. Steinkjer, 2005.

⁵ Teoretisk kompetanse, forsknings- og utviklingskompetanse, praktisk kompetanse, gjennomførings-, oppfølgings- og evalueringskompetanse, prosjektorientert kompetanse, publisering og spredning av informasjon.

Referanser.

Forskningsrådet. Programplan 2006-2010. Program: "Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning" (PRAKSISFOU).

Fylkestinget i Nordland. *Fylkestingssak 37/2006 – Oppfølging av FT-sak 28/05 "Et felles løft for barn og ungdom – Innovasjon og entreprenørskap i utdanning og opplæring i Nordland – Handlingsplaner"*

Fylkestinget i Nordland. *Fylkestingssak 28/2005 – Oppfølging av FT-sak 28/05 "Et felles løft for barn og ungdom – Innovasjon og entreprenørskap i utdanning og opplæring i Nordland"*.

Haugum, Margrete. "Ungdomsbedrifter og entreprenørskap – 2005". Nord-Trøndelags-forskning, Steinkjer. 2005.

Istance, David, OECD. "A proposal for a research-led policy development project – The origins and destinations of Nordlands's young and future intentions of those who have left."

Kaski E. m.fl. *Indeks Nordland 2006. Nordlands økonomi og samfunnsutvikling*. Utgitt av Kunnskapsparken Bodø, Nordland fylkeskommune, Innovasjon Norge, Handelshøgskolen i Bodø og NHO Nordland.

L. Kolvereid, m.fl. *GEM-rapport 2006 - Entreprenørskap i Norge 2006*. Global Entrepreneurship Monitoring. Handelshøgskolen i Bodø, Nærings og handelsdepartementer, Innovasjon Norge, Kunnskapsparken i Bodø. Januar 2007.

Nordland fylkeskommune. "Fylkesplan for Nordland – 2008-2011 – Vekstfylket som griper mulighetene". 2007.

Nærings og handelsdepartementet – Plan – "Fra ide til verdi" – Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik. 2003.

Regjeringens strategiplan – "Se mulighetene og gjør noe med dem – strategi for entreprenørskap i utdanninga – 2004-2008.

Rotefoss, B., Carl Erik Nyvold. "Entreprenørskompetanse i den norske grunnskolen 2006/2007". Kunnskapsparken Bodø AS.

Rotefoss, B. "Creating Opportunities for Young Entrepreneurs – Nordic examples and experiences – Executive summary". Kunnskapsparken Bodø AS. Swedish Foundation for Small Business research (FSF), 2005:8.

Ungt Entreprenørskaps forlag. "Elevbedrift – Ungdomsskolen. Lærerveiledning." 2003.

Ungt Entreprenørskaps forlag. "Introduksjonsbedrift – Et pedagogisk opplegg for flyktninger og innvandrere, Arbeidsperm". 2005.

Utdannings og forskningsdepartementet: *Kultur for læring*, Stort.meld. 30, 2003 – 2004.

Utdannings og forskningsdepartementet: *Vilje til forskning*. Stortingsmelding 20, 2004-2005.

Vedlegg 1

*På hvilke områder trenger vi å utvikle
ny kunnskap?*

Teorier om entreprenørskap i utdanning og opplæring

Barn og ungdom som entreprenører

Integrering av forskningsresultater i utdanningssystemet

Integrering av forskningsresultater i tilgrensende
aktiviteter/organisasjoner

Konsekvenser for offentlig politikk

Forskning – kunnskapsområder – entreprenørskap i utdanning og opplæring - Nordland

a) Teorier om entreprenørskap i utdanning og opplæring

Hva vet vi om entreprenørskap i utdanning og opplæring? Hva er status når det gjelder virkning/effekt? Rådende retninger innenfor forskningen! Rådende oppfatninger om virkning med hensyn til påvirkning av egenskaper og holdninger?

- Styringsstruktur – hvordan innføre? Introduksjonsregime?
- Systemtenkning – Inn i et utdanningssystem i en region – er det mulig?
- Sikkerhet – Kan vi dokumentere virkningen?
- Generalitet – har det generalitet? Virker det likt eller ulikt?
- Lekkasje – negative virkninger – utvikling av kapitalister? Utvikling av tapere?
- Grenser for intern organisering? Kan dagens lærere ta i mot?
- Integritet – skjerm dette til utvikling av humanistiske kvaliteter?

b) Integrering av forskningsresultater om entreprenørskap i utdanning og opplæring i utdanningssystemet.

Hvordan introduseres den faktiske kunnskap om entreprenørskap i utdanning og opplæring i utdanningssystemet? Hva må komme første? Hvordan skal ny kunnskap introduseres og institusjonaliseres? Hvem skal introdusere og institusjonalisere? Hvordan skal ny kunnskap som Nordland utvikler, introduseres og institusjonaliseres i forhold til resten av landet? Internasjonalt?

- Styringsstruktur – politisk styring eller ”løsaktig” integrasjon?
- Systemtenkning – Hva gjøre vi de som ikke vil? Bare ildsjeler?
- Sikkerhet – Kvaliteten på nye læremetoder og de lærerne som skal ta i mot?
- Generalitet – får vi dem til å tro på det?
- Lekkasje – Hvordan sikre at dette ikke bare blir et negativt stunt?
- Grenser for intern organisering? Hvem vil og hvem vil ikke?
- Integritet – Hvordan sikre investeringene?

c) Integrering av forskningsresultater i ”tilgrensende” organisasjoner

Hvilken betydning har ny kunnskap om entreprenørskap i utdanning og opplæring for andre organisasjoner i samfunn og næringsliv?

- Regional utvikling – unge etablerere er en forutsetning for regional utvikling
- Finans – risikovurderinger i banker etc. må endres i forhold til unge etablerere
- Politikk – snakker vi om en rett til å få et utdanningstilbud som ungdomsbedrift?
- Jus – er det tenkelig at denne type utdanning kan lovfestes?
- Fagbevegelse – kan fagbevegelsen involveres i utforming av slike retter?
- Næringsliv – har bedriftene skjont hva slag type ungdommer som utdannes?

Vedlegg 2

Hva slags forskning trenger vi?

*Undersøkende forskning
Komparativ forskning
Systemisk forskning
Forskning på læreprosesser
Aksjonsforskning*

Forskningsområder – entreprenørskap i utdanning og opplæring – Nordland.

Eksplorativ forskning – skape ny kunnskap.

- Å studere entreprenørskap i opplæring og utdanning gjennom eksplorativ forskning, for å utvikle nye pedagogiske læremetoder, som kan introduseres i vanlig pedagogisk opplæring.
- Dette perspektivet gjør det mulig å tilføre eksisterende pedagogikk nye pedagogiske metoder.

Komparativ forskning – finns det en egen entreprenørskapspedagogikk?

- Å studere entreprenørskap i opplæring og utdanning gjennom komparativ forskning, for sammenlikne pedagogiske metoder – nærmere bestemt ”vanlige pedagogiske metoder” og eventuelle ”entreprenørielle pedagogiske metoder” – virker dette slik vi ønsker?
- Den komparative tilnærmingen gjør det mulig å sammenlikne læremetoder, hvor entreprenørskap er kjernen, i relasjon til andre læremetoder.
- Dette perspektivet gjør det mulig, både på mikro- og makroplan, å studere om entreprenørskap i opplæring og utdanning virkelig gir samfunnet flere nyskapere og innovatører.

Systemisk forskning – hva er egentlig et helhetlig og sammenhengende utdanningstilbud i entreprenørskap?

- Å studere entreprenørskap i opplæring og utdanning er systemisk forskning, fordi dette dreier seg om utvikle entreprenørskap på alle utdanningsnivå i hele utdanningssystemet, fra barnehage til høyskole/universitet.

- Studier av gjeldende pedagogikk og en tilføring av nye ideer i form av nye pedagogiske læremetoder – relatert til hvert utdanningsnivå.

Entreprenørielle læreprosesser – hva er det?

- Nordland fylke har bygger på en oppfatning av at satsing på *”fra barnas bedrift til studentbedrift”* i det lange løp gir flere bedriftsetableringer. Vet vi det og hvordan skal vi i så fall undersøke det? fordi dette dreier seg om utvikle entreprenørskap på alle utdanningsnivå i hele utdanningssystemet, fra barnehage til høgscole/universitet.
- Studier av gjeldende pedagogikk og en tilføring av nye ideer i form av nye pedagogiske læremetoder – relatert til hvert utdanningsnivå.

Aksjonsforskning – studere prosjekter i felten i Nordland!

- Å studere entreprenørskap i opplæring og utdanning er systemisk forskning, fordi dette dreier seg om utvikle entreprenørskap på alle utdanningsnivå i hele utdanningssystemet, fra barnehage til høgscole/universitet.
- Studier av gjeldende pedagogikk og en tilføring av nye ideer i form av nye pedagogiske læremetoder – relatert til hvert utdanningsnivå.



Vedlegg 3

***Entreprenørskap og
regional utvikling***

Entreprenørskap og regional utvikling

- Forskning på entreprenørskap i opplæring og utdanning skal bidra til regional utvikling gjennom å gjøre barn og unge kjent med de muligheter som fins i eget lokalmiljø og skape interesse for selv å etablere arbeidsplasser eller finne arbeids- og bomuligheter i eget distrikt etter endt utdanning.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal på sikt bidra til høyere grad av næringsetablering i Nordland,
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal søke å dokumentere sammenhengen mellom satsing på entreprenørskap i utdanning og en økning av nyetableringer
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal bidra til et godt dokumentert faglig innhold om entreprenørskap i læreplanene,
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal bidra til å utvikle kunnskap og interesse for entreprenørskap blant personalet i utdanningssystemet.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring en kontinuitet i entreprenørskap i utdanning i hele utdanningsløpet med naturlig progresjon fra barnehage til bedrift.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal ivareta den store interessen for internasjonalt samarbeid, og gi rom for å styrke og utvikle slikt arbeid både i skolene og i det lokale næringslivet.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal sikre stor grad av involvering og medvirkning fra lokalt og nasjonalt nærings- og arbeidsliv.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal bidra til å samordne den norske satsingen på entreprenørskap i utdanning og at entreprenørskap blir forankret i lokale læreplaner.
- Forskning på entreprenørskap i opplæring skal sikre at studenter i lærerutdanningen må få kunnskaper om ulike måter å jobbe med entreprenørskap.

Vedlegg 4

Dialog om behovet for et "Forskningsløft"

Oversikt over gjennomførte møter

Tidligere utsendt brev (Sendt til alle forskningsinstitusjonene i Nordland 14.2.07)

om:

*"Forskning på entreprenørskap og innovasjon
i utdanninga i Nordland".*

DELTAKERE I DIALOGMØTER om ”Forskningsløft”

Denne fylkestingsaken er utarbeidet i samarbeid med:

Høgskolen i Nesna
Høgskolen i Bodø – ILUK
Høgskolen i Narvik
Kunnskapsparken Bodø AS
Nordlandsforskning.
Forskningsrådet - Nordland

Disse institusjonene har levert innspill i saken:

Høgskolen i Narvik

Hanne Giæver, instituttleder
Ståle Herving, høgskolelektor
Professor Lars Petter Lystad
Høgskolelektor Øyvind Søråas
Turi Antonsen, høgskolelektor

Høgskolen i Bodø

Ann Gøril Hugaas, instituttleder ILUK
Ove Pedersen, høgskolelektor

Høgskolen i Nesna

Prorektor Margrete Norheim, HiNe
Høgskolelærer Hanne Kristoffersen, innleid på prosjekt Ped entreprenørskap
Studiesjef Øyvind Steinslett, HiNe
Avdelingsleder Dag-Arild Berg, HiNe

Nordlandsforskning

Forsker Anne Sofie Skogvold (pedagog)
Forsker Wenche Rønning (pedagog)
Forsker Eivind Karlsen (statsviter/pedagog)
Adm.dir Gry Agnete Alsos (dr. econ/entreprenørskap)

Kunnskapsparken Bodø AS

Beate Rotefoss, senior rådgiver

Forskningsrådet

Eivind Sommerseth, spesialrådgiver Norges forskningsråd

AVTALE

Vedlegg 2

mellom

Høgskolen i Bodø og Nordland fylkeskommune

vedrørende

”Gjennomføring av doktorgradsstudie innenfor området pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnopplæring.”

Fylkesrådet har fattet vedtak i følgende sak om gjennomføring av 3 doktorgradsstudier innenfor utdanning og entreprenørskap i Nordland.

- ❖ Fylkestingssak 128-2007 ”*Et forskningsløft for entreprenørskap i opplæring og utdanning i Nordland*”.
- ❖ Fylkesrådssak 59-2008 ”*Et forskningsløft for entreprenørskap i opplæring og utdanning Nordland – finansiering av stipendiatstillinger i 2008*”.
- ❖ Fylkesrådssak 56-2009 ”*Et forskningsløft for entreprenørskap i opplæring og utdanning Nordland – finansiering av stipendiatstillinger i 2009*”.

I disse 3 sakene er det gjort vedtak om oppretting og finansiering av tre stipendiatstillinger ved lærerutdanningsinstitusjonene i Nordland.

Den første stipendiaten er ansatt ved Høgskolen i Nesna. Høgskolen i Narvik vil foreta ansettelse den 12.6.09 og ved Høgskolen i Bodø den 25.6.09

Nordland fylkeskommune inngår en samarbeidsavtale med hver av høgskolene om gjennomføringen av doktorgradsstudiene. Samarbeidsavtalen inkluderer også oppretting av et samarbeidende nettverk mellom de tre studiestedene/stipendiatene.

Prosjektnavn; ”Doktorgradsstudie innenfor området pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnopplæring.”.

Nordland fylkeskommune delfinansierer 3 stipendiatstillinger til prosjektet ”Et forskningsløft for entreprenørskap og utdanning i Nordland” og bevilger inntil kr 800 000,- som fylkes-

kommunens andel til prosjektet for 2009. Kontonummer 40031320 – Konto: ”Info og motivasjon FoU” - prosjektnummer 4031001. Kontonummer 40032110 – Konto: ”Forskning og entreprenørskap” - prosjektnummer 40032001. Tilsagnets varighet 31.12.2012

Målsetting og begrunnelse

3 stipendiater ved lærerutdanningsinstitusjonene i Nordland skal utvikle nyskapende pedagogiske læremetoder innenfor entreprenørskapsopplæring. Doktorgradsstudiet ved Høgskolen i Bodø skal forske på pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnopplæring. (se vedlegg 1) og gå i dybden på læreprosesser. Fylkesrådet mener at lærerutdanningene ved de tre høgskolene i Nordland, i felleskap, skal være helt i front når det gjelder forskning og utvikling av nyskapende pedagogiske modeller innfor entreprenørskapsopplæring.

Forankring i Fylkesplan for Nordland 2008 - 2011

Resultatområde.....Kompetanse, Innovasjon og entreprenørskap

Strategi kompetanse.....8

Strategi innovasjon og entreprenørskap:..... 1, 10, 11

Gjennomgående perspektiv..... .Miljø og bærekraftig utvikling

Total kostnader 2009-2012 – Stipendiatstillingen ved Høgskolen i Bodø

<i>Stipendiat stillinger</i>	2009 Budsjett	2010 Budsjett	2011 Budsjett	2012 Budsjett	Sum Budsjett
<i>Nordland fylkeskommune</i>	250000*)	450000	450000	450000	1.600.000.-
<i>Egenfinansiering høgskolene:</i>	<i>(Høgskolens bidrag i saken:)</i>				
<i>Høgskolen i Bodø Infrastruktur**)</i>	75000*)	180000	180000	180000	615000
<i>Driftsmidler***)</i>	21000*)	50000	50000	50000	171000
<i>Sum kostnad</i>	96000*)	230000	230000	230000	786000

*) Oppstart 1.8.09.

**)Infrastrukturkostnad: Kontor m/utstyr/adm. støtte/It/programvare/energi/litteratur

***)Driftsmidler: Programvare og reiser.

Oppsummering finansiering for 2009.

Nordland Fylkeskommune 250000,- (5 måneder)

Oppsummering finansiering for perioden 2009-2012.

Nordland Fylkeskommune 1 600 000,- (Totalt for 2009, 2010, 2011 og 2012)

Høgskolen i Bodø 786000.- (Totalt for 2009, 2010, 2011 og 2012)

Kostnadene forutsettes å være eksklusiv merverdiavgift for virksomheter som får denne avgiften refundert/kompensert hos avgiftsmyndighetene.

Rapportering og måling

Det skal rapporteres på status, økonomi og fremdrift etter hvert halvår/semester. Det skal være 2-3 samlinger i nettverket pr halvår. (se vedlegg 2)

Fordeling av ansvar og oppgaver

Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø: Arne Fjalstad (Prosjekteier)

Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø: ? (Veileder, faglig kvalitetsansvarlig)

Nordland fylkeskommune: Finansior og samarbeidspartner

Kontaktperson Nordland fylkeskommune: Anton Hoff

Kontaktperson Nordland fylkeskommune: Kåre Ottem

Etablering og organisering av nettverk

I henhold til tidligere avtaler fordeles ansvaret for nettverkssamlingene som følger: Høgskolen i Bodø, profesjonshøgskolen har ansvar for nettverkssamling høst 2009 og vår 2010 helt fram til og med forskningskonferansen i Luleå. Høgskolen i Nesna har ansvar for nettverkssamling høst 2010 og vår 2011. Høgskolen i Narvik har ansvar for nettverkssamling høst 2011 og vår 2012.

- ❖ Oppstart senest 1.9.09 (Start –1— Høst 2009) 1 temasamling – møte mellom stipendiater/forskningsmiljøer/temaer
- ❖ Senest slutten av oktober 2009 (Bli kjent –2—Høst 2009) 1 uformell samling av stipendiatene – Narvik/Bodø/Nesna
- ❖ Januar 2010 (Oppsummering vår 2010 –1- presentasjon av godkjente forskningsopplegg)
- ❖ Temasamling – møte mellom stipendiater/forskningsmiljøer/temaer Mars 2010 (Vår 2010 –2—i gang – dialog med hverandre - skole)

- ❖ Vår møte mellom stipendiatene – Dialog med ei utvalgt skole. Hvordan fungerer metodene ved en skole?
- ❖ Mai 2010 (Vår 2010 –3—i gang – dialog med hverandre - skole) Presentasjon av spesielle institusjoner/temaer/utredninger/dokumenter som har stor betydning for temaet.
- ❖ August 2010 – Luleå. (sommer 2010 – 4 —i gang – dialog med andre forskere)
- ❖ Presentasjoner av forskningsprogrammene på forskningskonferansen.

Vilkår for fylkeskommunens delfinansiering

1. Prosjektet må gjennomføres i samsvar med fremdriftsplan og forskningsprofil/- forskningsområde.
2. Eventuelle endringer i budsjett og finansieringsplan skal avtales med fylkeskommunen.
3. Det skal føres eget regnskap for prosjektet. Regnskapet skal settes opp slik at det kan sammenlignes med kostnadsoverslaget som ligger til grunn for fylkeskommunens delfinansiering. Verdi av eventuelt eget arbeid/ uttak av egne materialer må bokføres i prosjektregnskapet.
4. Dersom arbeidet ikke blir utført i henhold til avtalt omfang og kostnad, samt avtalt forskningsprofil, vil fylkeskommunens finansiering bli vurdert på nytt.
5. Stipendiaten leverer godkjent doktorgradsopplegg/skisse innen 31.12.09.
6. Fylkeskommunen har til enhver tid adgang til å kontrollere at vilkårene overholdes. Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø plikter å gi de opplysninger som fylkeskommunen ber om.
7. Det tas forbehold om adgang for Fylkesrevisjonen og Riksrevisjonen til å iverksette kontroll med at midlene nyttes etter forutsetningene.
8. Vedtaket om delfinansiering står ved lag i avtaleinngåelsesåret og de 3 etterfølgende år. Dersom fylkeskommunens andel innen denne perioden ikke er kommet til sluttutbetaling, vil

den bli trukket tilbake uten varsel. Fylkeskommunen kan i spesielle tilfeller – og etter konkret søknad – forlenge fristen for utbetaling av tilsagnet med inntil 1 år.

9. Ved omtale av prosjektet skal det opplyses at Nordland fylkeskommune har støttet prosjektet. Fylkeskommunens logo skal synliggjøres i presentasjonsmateriale som utarbeides for prosjektet.

10. Det skal utarbeides **halvårige rapporter** for om framdriften/økonomi/forskningsprofil i doktorgradsarbeidet.

11. Nordland fylkeskommune forbeholder seg retten til å publisere rapport, bilder og liknende på vår hjemmeside www.nfk.no i forbindelse med støtte til prosjektet.

12. Alle punktene i avtalen er bindende for Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø. Endringer i avtalen kan skje i perioden, men skal da godkjennes av begge parter.

13. Stipendiaten skal både delta og være med på planleggingen av nettverkssamlinger for de tre stipendiatene ved høgskolen i Narvik, Bodø og Nesna.

Utbetaling

Anmodning om utbetaling av Nordland fylkeskommunes andel av finansieringen sendes til Nordland fylkeskommune, Utdanningsavdelinga, med kopi til Avdeling for Næring og regional utvikling.

Fylkeskommunens andel utbetales etterskuddsvis pr kvartal. Ved oppstart kan det utbetales inntil kr 250000.- Med unntak av første utbetaling må søknad om delutbetaling inneholde spesifisert regnskap som kan sammenholdes med kostnadsoverslaget. Anmodning om sluttutbetaling kan fremmes når arbeidet er fullført, vilkårene er oppfylt og revidert prosjektrengskap, standard rapporteringsskjema og sluttrapport er sendt inn.

Klageadgang

Søker har i henhold til Forvaltningsloven § 28 anledning til å påklage avgjørelsen innen 3 uker fra søker er gjort kjent med vedtaket (§ 29). Nærmere informasjon med hensyn til klageadgang og rutiner finnes på www.nfk.no. Denne avtalen er utstedt i 2 eksemplarer. Ett

eksemplar bes utfylt og returnert til Nordland fylkeskommune, utdanningsavdelinga innen 3 uker etter at avtalen er mottatt.

Før Nordland fylkeskommune

Bodø, den,

Høgskolen i Bodø

Bodø, den,

Jorulf Haugen
Fylkesutdanningssjef

Pål Pedersen
Rektor

Kopi til:
Fylkesrådet, her
Økonomigruppen, her
Utdanningsavdelinga, her
Næring og regional utvikling, her

Vedlegg

1. Forskningsprofil Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø
2. Organisering av nettverk .

Vedlegg 1

Forskningsopplegg

Stipendiat ved

Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø

Stipendiatstillinger i praktisk kunnskap

Ved Senter for praktisk kunnskap (SPK), Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø er det ledig stipendiatstilling i fagområdet:

- pedagogisk entreprenørskap/entreprenørskap i opplæring og utdanning

HØGSKOLEN I BODØ

er Nord-Norges største og mest differensierte høgskole, med fire avdelinger, - Handelshøgskolen, Profesjonshøgskolen, Samfunnsfag og Fiskeri- og naturfag. Høgskolen tilbyr en rekke profesjonsutdanninger, videreutdanninger, fagutdanninger og universitetsstudier (grunnfag, mellomfag, mastergrad og Ph.D.). Høgskolen har i dag ca. 5000 studenter og 500 ansatte.

SENER FOR PRAKTISK KUNNSKAP

er et fag – og forskningssenter senter som organisatorisk er underlagt Profesjonshøgskolen. Senter for praktisk kunnskap er sentral i Profesjonshøgskolens strategi for å fremme forskning og utdanning i tilknytning til profesjonsutdanningene og forskning på yrkespraksis og på kunnskapsutvikling i profesjonell yrkesutøvelse. Høgskolen i Bodø ønsker gjennom senteret å styrke forskning og utvikling innen profesjonsfagene og utvikle den praktiske yrkeskunnskapen i ulike yrker. Senteret arbeider for å få status som nasjonalt knutepunkt på området. Mastergradsstudium i praktisk kunnskap er etablert og søknad om akkreditering av Ph.D. i praktisk kunnskap er sendt til NOKUT.

Senteret har pr. i dag ansatt fire professorer og to førsteamanuenser i faste stillinger. I tillegg er det tilknyttet senteret to 50 % -stillinger som professor og tre professorer i 20 % -stillinger. Ut over dette har Profesjonshøgskolen tilsatt en professor og lyst ut ny stilling som professor/undervisnings-dosent/førsteamanuensis som vil være nært knyttet til senter for praktisk kunnskap.

Senteret skal gjennom forskning og formidling utvikle **praktisk kunnskap**. Det er den kunnskap som er i yrkespraksis eller annen praksis, og som bestemmer hvordan praktikeren går fram og finner veien videre i de ulike praktiske situasjoner. Denne kunnskapen vil omfatte fortrolighetskunnskap, anvendt teoretisk kunnskap, tradisjon, vaner (og uvaner), ferdigheter, holdninger, relasjonell og etisk dugelighet etc., der praktikeren i sin virksomhet integrerer disse elementene - uten alltid å tenke over dem eller deres integrering.

Det forventes at stipendiater ved SPK gjennomfører et feltarbeid innenfor et område der søker har førstehåndskunnskap gjennom egen praksis. Formålet med arbeidet kan være:

- å undersøke og (videre)utvikle yrkespraksis på et område der slik utvikling oppleves som ønskelig, viktig eller påtrengende;
- å undersøke yrkespraksis med tanke på å fremme det tverrfaglige samarbeidet mellom profesjoner;
- å undersøke og klargjøre de vitenskapsteoretiske forutsetningene for utviklingen av praktisk kunnskap (i praksis og som fagområde);
- å utforske og klargjøre etikken i praktisk kunnskap, innenfor en bestemt yrkespraksis eller mer allment;
- å undersøke sammenhengen mellom praktisk kunnskap og kunnskapsformidling - innenfor nærmere angitte yrkesoppgaver, innenfor profesjoner eller mer kunnskapsteoretisk belyst.

Pedagogisk entreprenørskap/entreprenørskap i opplæring og utdanning

Den tilsatte stipendiaten skal arbeide med pedagogisk entreprenørskap i barnehage eller grunnopplæring. I sitt doktorgradsprosjekt skal stipendiaten undersøke og utvikle den praktiske kunnskapen knyttet til temaer som for eksempel:

- læringsprosessen gjennom samhandling i elev- og ungdomsbedrifter
- samhandling skole/ arbeidsliv
- Læring og identitetsutvikling gjennom arbeidsrelatert læring
- Tilrettelegging for entreprenørielle læringsprosesser i barnehage og/eller skole i et ledelses- og organisasjonsperspektiv
- Elev- og /eller lærerrollen i den entreprenørielle skolen
- Kjennetegn ved den entreprenørielle barnehage eller skole

Det må framgå klart og tydelig av prosjektbeskrivelsen hva problemstillingen går ut på.

Vedlegg 2

*Forskningsnettverk
Aktiviteter 2009-2012
Ansvarfordeling*

Det planlegges følgende nettverksaktiviteter i 2009 og 2010

(Høst 2009 og vår 2010 Planlegges og gjennomføres av Høgskolen i Bodø)

Oppstart senest 1.9.09 (Start –1— Høst 2009)

1 temasamling – møte mellom stipendiater/forskningsmiljøer/temaer

Samling på 2 dager (lunsj til lunsj) med ca 15 personer – hvor stipendiatene får presentere seg selv og sine foreløpige skisser til doktorgradsopplegg. Videre presenterer de forskjellige forskningsmiljøene i Nordland seg, med sin prosjekter og aktiviteter på dette området. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag.

Senest slutten av oktober 2009 (Bli kjent –2—Høst 2009)

1 uformell samling av stipendiatene – Narvik/Bodø/Nesna

Samling på 3 dager med ca 8 personer – hvor stipendiatene knytter seg nærmere til hverandre og sine forskjellige doktorgradsopplegg. Noe felles metodeundervisning. Deltakelse fra veiledningskomiteer. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag + foredragsholdere

Januar 2010 (Oppsummering Vår 2010 –1- avklarte forskningsopplegg)

Temasamling – møte mellom stipendiater/forskningsmiljøer/temaer Samling på 2 dager (lunsj til lunsj) med ca 15 personer – hvor stipendiatene får presentere seg selv og status for sine doktorgradsopplegg. Deltakelse fra veiledningskomite, Metodeundervisning. Spesielt inviterte foredragsholdere.. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag/foredragsholdere.

Mars 2010 (Vår 2010 –2—i gang – dialog med hverandre - skole)

Vår møte mellom stipendiatene – Dialog med ei utvalgt skole. Hvordan fungerer metodene ved en skole?

Samling på 1 dag med ca 8-9 personer. Legges inn dialog med en videregående skole. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag.

Mai 2010 (Vår 2010 –3—i gang – dialog med hverandre - skole)

Presentasjon av spesielle institusjoner/temaer/utredninger/dokumenter som har stor betydning for temaet.

Samling på 2 dager (lunsj til lunsj) med ca 15 personer – presentasjoner fra andre internasjonale miljøer om temaet. Relevans til doktorgradsoppleggene. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag/invitasjon av foredragsholdere.

August 2010 – Luleå. (sommer 2010 – 4 —i gang – dialog med andre forskere)

Presentasjoner av forskningsprogrammene forskningskonferansen

Samling på 3 dager med ca 8 personer – hvor stipendiatene knytter seg nærmere til hverandre og sine forskjellige doktorgradsopplegg. Noe felles metodeundervisning. Deltakelse fra veiledningskomiteen. Deltakerne reiser for egen regning. NFK betaler leie av lokaler/opphold/lunsj og middag + foredragsholdere

I henhold til tidligere avtaler fordeles ansvaret for nettverkssamlingene som følger:

Høgskolen i Bodø, profesjonshøgskolen har ansvar for nettverkssamling høst 2009 og vår 2010 helt fram til og med forskningskonferansen i Luleå.

Høgskolen i Nesna har ansvar for nettverkssamling høst 2010 og vår 2011 helt fram til og med neste forskningskonferanse.

Høgskolen i Narvik har ansvar for nettverkssamling høst 2011 og vår 2012.

Vedlegg 3.

"Den entreprenørielle dannelsesreisen" - en kvalitativ studie av læreprosesser.

Artikkelsammendrag – med artikkeltitler og forskningsspørsmål - Tabell 1.

<p>Avhandlingens hovedspørsmål: <i>Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser forstås?</i> <i>Hvordan kan denne forståelsen translateres inn i fremtidens pedagogiske læringsprosesser?</i></p>					
---	--	--	--	--	--

Artikkel	Kontekst	Problemstilling (er)	Metode	Teori	Konklusjon/ resultater
Artikkel 1: <i>Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever?</i>	<i>Mikroperspektivet – individnivå. Knyttes opp til sosial konstruktivistiske teorier, idebasert pragmatisme, sosiokulturell teori, praktisk kunnskap/ progressiv phronesis - det konkretes videnskap</i>	<i>Hva vil en selvregulert og interessebasert opplæring i skolen kunne inneholde – og hvordan kan denne tilnærmingen bidra til at den enkelte elev finner sitt rette element som grunnlag for å utvikle sine entreprenørielle signaturstyrker – og kapasitet/talent, innenfor rammene av den livsverden de er i ferd med å skape seg.</i>	Kvalitativ metode Case - studie Livs verdens - intervju Fokus-intervju Dialoger Ekspert-intervju Litteratur-studier	Teoretisk rammeverk er knyttet til "det konkretes vitenskap" representert ved teorimateriale fra Aristoteles, Dewey, Dreyfus & Dreyfus, Flyvbjerg, Lindseth, F.Th. Hansen)	Artikkelen er blitt fagfelle-vurdert og er publisert i: Psykologi i kommunen, no. 6 2014, s. 79 - 98. ISSN 1892-3364

Artikkelsammendrag – med artikkeltitler og forskningsspørsmål –Tabell 2.

Artikkel	Kontekst	Problemstilling (er)	Metode	Teori	Konklusjon/ resultater
Artikkel 2 <i>Om å forstå lærings situasjoner.</i>	<i>Makroperspektivet – lokalt systemnivå, skole. Knyttes opp til sosial - konstruktivistisk/sosiokulturell teori, virksomhetsteori, praktisk kunnskap/ progressiv phronesis - det kon-kretes videnskap – og kritisk psykologi</i>	<i>Hvordan kan skolasistiske og ikke – skolasistiske læringsstrategier samlet gir elevene den tilpassede opplæring de har krav på – og hvordan forholder disse begrepene seg til begrepsparet primer – og sekundær læringsarena?</i>	Autoctomografisk metode Fortelling basert på profesjonsopplevelser	Virksomhetsteori og Hermeneutisk tilnærming Vygotksky, Leontjev, Bakhtin, Enersivedit Praktisk kunnskap Lindseth, Meløe	Artikkelen er blitt fagfelle-vurdert og er publisert i: Psykologi i kommunen, no. 3 2015,

Artikkelsammendrag – med artikkeltitler og forsknings spørsmål – Tabell 3.

Artikkel	Kontekst	Problemstilling (er)	Metode	Teori	Konklusjon/ resultater
Artikkel 3: Entreprenøriell danneelse – om grunnlaget for et modernisert dannelesperspektiv.	<i>Megaperspektivet – stats/nasjons – systemnivå.</i> <i>Konstruktivistisk tilnærming</i> <i>Knyttes opp til sosialkonstruktivistiske teorier, virksomhetsteori/ kultur-historisk aktivitetsteori (KHAT) og systemteori</i>	<i>Hva vil et videreutviklet og modernisert dannelesbegrep kunne inneholde – og hvordan kan i så fall dette "fornyede" dannelesbegrepet komme praktisk til uttrykk og anvendelse i skolehverdagens pedagogiske og sosiale virksomhet?</i>	Case - studie Livsverdens - intervju Fokus-intervju Dialoger Ekspert-intervju Litteraturstudier	Virksomhetsteori & dannelesesteori Vygotksky, Leonijew, Meløe, Bandura Lindseth Systemteori: Rasmussen & Luhmann	Artikkelen er blitt fagfelle-vurdert og publisert i: Sjøvoll, J og Johansen, J.B. (red.) 2013 s. 35-57 <i>Innovasjon i Utdanning</i> , Trondheim: Akademika Forlag.

Artikkelsammendrag – med artikkeltitler og forsknings spørsmål – Tabell 4.

Artikkel	Kontekst	Problemstilling (er)	Metode	Teori	Konklusjon/ resultater
Artikkel 4: Entrepreneur-ship in Translation: From a Techno-economic to an Educational Context	<i>Gigaperspektivet – nasjonalt og overnasjonalt - sivilisasjonsnivå.</i> <i>Knyttes opp til nyinstitusjonell teori (Røvik 2007) – som blant annet omfatter en dynamisk metodisk beskrivelse av tverrkulturelle og tverrdisiplinære translasjons-bevegelser og oversettelser av ulike ideer og praksiser mellom ulike kontekster.</i> <i>Dette for både forstå og finne rom for en tilpasset praktisk anvendelse av translasjonen av entreprenørskapsbegrepet fra techno – økonomisk kontekst til pedagogisk/ samfunnsvitenskapelig kontekst.</i>	<i>Howdan kunne en økonomisk tilnærming til undervisning og opplæring (entreprenørskap) få en slik sterk innflytelse på undervisningen i den norske skolen, tatt i betraktning at de som ble tilslidesatt i denne prosessen var de mektige lærerprofesjonene? Hvordan kunne denne typen stille utdanningsrevolusjon skje?</i> <i>How could an economic approach to teaching and training so heavily influence the didactic methodologies in the Norwegian school system, considering that the professions that became overruled in this process were the powerful professions of teachers and educators? How could this kind of silent educational revolution happen</i>	Litteraturstudier Dokumentstudier	Ny-institusjonell teori: K.A Røvik Teori knyttet til begrepet entreprenørskap: Schumpeter Kirschner Johannisson Lundstrøm Teori om hermeneutisk tilnærming: H.C. Gadamer	Artikkelen er blitt fagfelle-vurdert og publisert i: Østern, A.L, Smith, K, Ryghaug, T, Krüger, T, & Postholm, M.B. (Eds) 2013, s. 257 -275 <i>Teacher Education Research between National Identity and Global Trends</i> , Trondheim: NAFOL Yearbook 2012.

Vedlegg 4



Fra:
Dag Sverre Ofstad
Universitetet i Nordland

Til:

Forespørsel om samtale/intervju

Hei Takk for at du lar meg få intervju deg. Jeg er som nevnt doktorgradsstipendiat ved Senter for praktisk kunnskap (SPK) ved Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland, og arbeider med et prosjekt om hvordan foretaksomme (entreprenørielle), kreativt (ny)skapende mennesker dannes, bevisstgjøres, vokser frem og kommer til uttrykk i samspill med lærende prosesser i nære omgivelser, skole og samfunn. Min hovedveileder er professor i Pedagogikk ved Universitetet i Nordland, Jarle Sjøvold.

I den forbindelse ønsker jeg å gjenromføre en samtale/intervju med personer som har en erfaringsbakgrunn hvor en ”foretaksom og kreativt (ny)skapende” karriereutfoldelse er et dominant trekk. Intervjuet vil bidra til å få frem en del av din ”livsfortelling”. Jeg tar sikte på å gjenfortelle deler av den i avhandlingen. Den informasjonen du gir skal bidra til å skape ny innsikt i menneskelige dannelsesprosesser.

Det jeg vil undersøke er bla:

Hva var det, i din oppvekst, som var avgjørende for at du begynte med dine ”foretaksomme og kreativt (ny)skapende” aktiviteter, som senere kom til å bli ditt yrkesvalg og hvordan dine ferdigheter kom til uttrykk, ble dyrket og videreutviklet? Hva kan du se tilbake på som mest utfordrende i denne prosessen - og hvem du mener har influert mest og tydeligst på ditt karrierevalg og karriereutvikling?

Denne spørsmålsrammen vil kunne brukes som utgangspunkt for samtalen. Disse og flere andre spørsmål som dukker opp underveis i vår samtale, vil kunne gi meg et mer presist bilde av din ”foretaksomme og kreativt (ny)skapende” utviklingsstige, som igjen vil kunne bidra til at jeg får svar på de spørsmål jeg bygger doktorgradsarbeidet rundt. Jeg bruker lydband for å få opptak av intervjuet.

Jeg har søkt (og fått godkjenning) til denne forskningsundersøkelsen av Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Vi avtalte å møtes i uke 39. Håper at vi kan gjennomføre intervjuet **onsdag den 28. september kl. 15.00**. Intervjuet vil vare fra 1 – til 11/2 time. Jeg kommer gjerne hjem til deg eller hvor du vil vi skal møtes. Dette kan du jo gi meg tilbakemelding på.

Jeg vil understreke at opplysningene som kommer frem vil bli behandlet med all den konfidensialitet du selv ønsker og også at du kan trekke deg når tid som helst under prosessen, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Doktorgradsarbeidet skal være avsluttet i løpet av første kvartal i 2014. Lydopptak skal da slettes og øvrig datamateriale anonymiseres.

Jeg er glad du vil bidra med din innsikt og refleksjoner rundt temaet. Har du spørsmål i forkant av intervjuet, kan du nå meg på e-post: dag.ofstad@uin.no eller ta kontakt per telefon. Jeg treffes på mobiltelefon 90999652.

Hvis det er av interesse kan jeg nevne at du finne en kort beskrivelse av prosjektet på flg.

Nettadresse:

<http://www.nafol.net/index.php?page=ph-d-studentes-prosjekter>

Vennlig hilsen

Dag Sverre Ofstad

Stipendiat v/Senter for Praktisk Kunnskap (SPK) &
Senter for Pedagogisk Entreprenørskap (SPent)
Profesjonshøgskolen,

Vedlegg 5

Intervjuguide dr. grads prosjektet:

”Den entreprenørielle dannelsesreisen”

En studie av betydningen av (ny)skapende og entreprenørielle læringsformer i opplæring

Hvordan entreprenørielle, kreativt (ny)skapende mennesker dannes, bevisstgjøres, vokser frem og kommer til uttrykk i samspill med lærende prosesser i nære omgivelser, skole og samfunn

(sosialpedagogisk lærings/utviklingsperspektiv)

Referanseområder:

1. Gjenta informasjonen om prosjektet og hensikten med intervjuet
2. La samtalen begynne med formalia; navn, alder, familieforhold osv.
3. La informanten fortelle om sin egen opplevelse av sin oppvekst (personlige rom, sosiale rom, det åpne rom) med fokus på det som har vært hovedaktiviteten i yrkeskarrieren.
4. La informanten reflektere rundt ”foretaksomhet og kreativt (ny)skapende aktivitet” (evt. etter at vi sammen har reflektert rundt begrepene)
5. La informanten reflektere rundt begrepet dannelse, utdanning i heimen, skolen og i fritidsmiljøet
6. La informanten reflektere over sitt forhold til skolen, til lærerne, til klassen/klassemiljøet mv.
7. talent og evt. om og hvordan sitt eget talent kom til uttrykk i sin egen utviklingsprosess (fortellinger om fornemmelsen av talent, situasjoner..mm).
8. I hvilken grad ga skolen rom (støttende bistand/tilrettelegging) til denne prosessen
9. Hvilke personer – og faktorer har betydd mest for de valg du gjorde underveis i utviklingsprosessen (foruten deg selv, foreldre, ildsjeler, nærmiljøstrukturer, organisasjoner etc).
10. Be informanten reflektere rundt karrierevalg
”Går det an å omtrentliggjøre når du føler at du fant ditt rette element”
11. Be informanten beskrive overgangen til sitt yrkesvalg – og opplevelsen av den første perioden som utøver
12. Hvilke var de viktigste faktorene som gjorde at informantens aktivitet ble karrierebestemmende og karrierebærende
13. Be informanten om å beskrive selvlærings – og selvutviklingsprosesser, evt. selvlærings – og selvutviklingsstrukturer
14. Be informanten beskrive karriereprosessen – håndtering av utfordringer – og suksess
15. Be informanten beskrive karriereprosessen – åpenbare og viktige læringsfaktorer

16. I retrospektivitetens navn - be informanten om å nevne minst 3 – 5 fundamentale faktorer som har gjort karrieren til det den er blitt (på godt og vondt).
17. Reflekter rundt følgende:
Hvor mange daglige trenings/øvingstimer – hvor mye tid ble brukt på å trene/øve?
Hvilke ulike arbeidsformer har du brukt – praktisk trening/øving, visuelle hjelpemidler, litterære/teoretiske, egenrefleksjon med mer?
Kan du spore tilbake til situasjoner (evt. tidfeste) hvor du har følt at du fikk til det ultimate (at alt stemte – og resultatet ble stående som en unik opplevelse, ulik noen du hadde hatt fra før av)?
Hvilke er de viktigste verdier som har preget ditt liv - ”hvordan/hva er jeg blitt”, ”hva står jeg for”, ”hva tror jeg på” og hvordan har talentet – og karrierevalget formet disse?
18. Be informanten reflektere rundt fordeler og ulemper karrierevalget og karrieren har brakt med seg.
- FREMOVER**
19. Drømmer, planer for fremtiden

La samtalen ebbe naturlig ut etter 1 - 1.5 time (max).

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag Ofstad
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
8049 BODØ

Vår dato: 11.07.2011

Vår ref: 27174 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27174

Den entreprenorielle dannelsesreisen. En studie av betydningen av innovative og entreprenorielle læringsformer i opplæring

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

*Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Dag Ofstad*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Utvalget består av totalt 13 mennesker som i løpet av sine leveår har oppdaget, bearbeidet og videreutviklet egne talentpotensialer på en slik måte at de nå i dag lever av det. Data samles inn via personlig- og gruppeintervju.

Prosjektleder oppretter førstegangskontakt ved å skrive brev med informasjon om prosjektet til aktuelle informanter. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 11.07.11, tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 31.3.2014. Lydopptak skal da slettes, og øvrig materiale skal anonymiseres, bortsett fra personopplysningene i den endelige oppgaven som informantene har samtykket til at kan stå der. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.