

Odd Ståle Eide

Pedagogisk entreprenørskap – problemløsning i skjæringspunktet mellom skole, næringsliv og lokalsamfunn

I artikkelen argumenteres det for at et sterkere fokus på problemløsning kan bidra til å knytte sammen en bred og en smal tilnærming til pedagogisk entreprenørskap - at problemløsningsprosessen har mange fellestrekk uavhengig av om fokus er på elever i en ungdomsbedrift eller om det er elever i et skoleprosjekt som utfører et oppdrag på vegne av en ekstern interessent. Det argumenteres videre for at koplingen av problemløsningsprosessen til noe utenfor skolen er viktig for å gi pedagogisk entreprenørskap et avgrensbart og egnet innhold. Denne koplingen kan være spesifikk og innrettet mot bestemte kunder, interessenter og oppdragsgivere utenfor skolen. Den kan også være mer allmenn, ved at elever benytter lokalsamfunnet eller region som en "ressursbank" som gir dem tilgang på råvarer, rådgivere, teknologi, distribusjonsløsninger, produksjonslokaler, utstillingslokaler etc.

INNLEDNING

Problemløsning i skolen dreier seg ofte om å finne svar på spørsmål som allerede er besvart. Elever leter gjennomgående etter svar på spørsmål som læreren allerede vet svaret på. Den kunnskap som fremkommer gjennom læringsprosessen er dermed sjelden ny for andre enn elevene selv. Siden svaret på de spørsmål som stilles ofte allerede er gitt, representerer mye av det som betegnes som problemløsning i skolen, ikke problemløsning per se. Endring av kon-

teksten fra en konkret, virkelig oppgave til en skoleoppgave påvirker måten oppgaven oppfattes på. Det å løse øvingsoppgaver i matematikk, selv der oppgavene tar utgangspunkt i reelle fenomen, som for eksempel en innkjøpsituasjon, kan oppfattes som en liksom øvelse, dvs. noe som ikke har noen verdi utenfor lærings situasjonen. I skolen er trening og dokumentasjon ofte det sentrale motiv for problemløsning, og ikke løsningene i seg selv (Säljö 2001, 2009). Problemløsning i skolen er

Odd Ståle Eide er førsteamanuensis ved Nord universitet. Han er tilknyttet den praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetet. Eides undervisning og forskning er spesielt innrettet mot samfunnsfagdidaktikk og pedagogisk entreprenørskap. Han har en PhD grad i samfunnsgeografi fra Universitetet i Bergen. Doktorgradsavhandlingen omhandler pedagogisk entreprenørskap i kystkommuner i Finnmark.

også ofte knyttet til enkelt-stående spørsmål, og ikke mer omfattende problemkompleks, som forutsetter sammensatte svar.

Pedagogisk entreprenørskap representerer et forsøk på å gjøre problemløsning i skolen mer utforskende og virkelighetsnær. Ved å forankre problemløsningsprosessen i oppdragsgivere og kunder representerer elevenes løsningsforslag her noe mer enn kun trening og dokumentasjon. Siden løsningene innen pedagogisk entreprenørskap ofte er bruksløsninger innrettet mot eksterne brukere, vil elevene stå overfor vurderingskriterier og tilbakemeldinger som skiller seg ut fra det som er vanlig i skolen.

Pedagogisk entreprenørskap er i begrenset grad et eget, konsolidert teoriområde. En underliggende utfordring er en mangelfull avklaring av hva det innebærer å forflytte begrepet entreprenørskap fra en økonomisk til en pedagogisk kontekst. Tendenser til en polarisering mellom en smal bedriftsrelatert og en bred mer prosjektrelatert tilnærming til pedagogisk entreprenørskap kan ha svekket forutsetningene for å utvikle et enhetlig begrepsinnhold. I artikkelen argumenteres det for at et sterkere fokus på problemløsning kan bidra til å knytte sammen den brede og smale tilnærming til pedagogisk entreprenørskap, det vil si at problemløsningsprosessen har mange fellestrekk uavhengig av om fokus er på elever i en ungdomsbedrift eller om elever i et skoleprosjekt som utfører et oppdrag på vegne av en ekstern interessent. Det argumenteres videre for at koplingen av problemløsningsprosessen til noe utenfor skolen er avgjørende for å gi pedagogisk entreprenørskap et avgrensbart og egnet innhold. Denne koplingen kan være spesifikk og innrettet mot bestemte kunder, interessenter og oppdragsgivere utenfor skolen. Den kan også være mer allmenn, ved at elever benytter lokalsamfunnet som en "ressursbank" som gir dem tilgang på råvarer, rådgivere, teknologi, distribusjonsløsninger, produksjonslokaler, utstillingslokaler etc.

NOEN TREKK VED ENTREPRENØRIELL PROBLEMLØSNING

Pedagogisk entreprenørskap tar - i likhet med økonomisk entreprenørskap og sosialt entreprenørskap - utgangspunkt i en ubalanse eller

en mangel. Ubalansen er knyttet til manglende samsvar mellom behov, ønsker og aspirasjoner på den ene side og et bestemt tilbud av løsninger på den annen. En mangel, eller mer presist, en opplevelse av en mangel, vil ofte være en drivkraft, et incitament til å utarbeide nye løsninger. Mangelen indikerer at det ikke er formålstjenlig å videreføre etablert praksis, men at det i stedet tas i bruk nye fremgangsmåter. En mangel representerer dermed også en mulighet. Mangelen representerer en mulighet for den som registrerer mangelen og som besitter de nødvendig forutsetninger for å avhjelpe den. Det er forholdsvis ukontroversielt å hevde at entreprenørers modus operandi er innrettet mot det å avdekke og avhjelpe mangler. Å avdekke og avhjelpe mangler, er i entreprenørskapsteori ofte forbundet med næringsetableringer, der mangelen eksplisitt relateres til markedssvikt. dvs. manglende samsvar mellom tilbud og etterspørsel. Samtidig er det utvilsomt mulig å avdekke og avhjelpe mangler uten å gå veien om næringsetableringer. Det å avdekke en mangel vil i alle tilfeller alltid komme før eventuelle næringsetableringer.

For å kunne omgjøre en mangel til en mulighet, er det nødvendig å overbevise de som antas å være berørt av mangelen og som antas å føle på kroppen de ulemper mangelen medfører.

Dersom de som antas å være berørt av mangelen ikke vedkjenner seg den, vil det svekke grunnlaget for å ta til seg nye løsningsforslag. Mangelen får her ikke status som realitet, men som en forestilling, antagelse eller påstand. Dersom entreprenører ikke greier å overbevise potensielle kunder om at etablerte produkter er mangelfulle, svekker det grunnlaget for å introdusere nye produkter. Man har da kun en løsning, men ikke et marked for løsningen. Første steg i en problemløsningsprosess blir dermed å fremstille problemet på en slik måte at andre (markedet, publikum, brukerne) gjenkjenner det som sitt problem. Det er først da de er mottakelige for de løsninger som presenteres. Lindseth (2015) betegner kunnskap som en svar-evne, og formidler med den en tett kopling mellom kunnskap og bruk. Begrepet svar-evne kan med fordel relateres til entreprenøriell problemløs-

ning. Det entreprenøren kan tilby oppdragsgivere eller kunder i problemløsningsprosess er en svar-evne, en evne til å finne løsninger som representerer et svar på noen helt konkrete utfordringer.

Problemløsning er forbundet med tilrettelegging for at enkeltindivider og grupper skal kunne ta til seg og ta i bruk løsninger. Akrich et al. (2002) vektlegger at tilvenning, påvirkning og kartlegging må kombineres for å kunne introdusere noe nye løsninger. Formålet med tilvenning er å skape fortrolighet, slik at det uvante ikke vekker motstand hos de involverte. Formålet med påvirkning er å synliggjøre det fordelaktige ved de nye løsningene. Formålet med kartlegging er å skape forutsetninger for å innarbeide brukerbehov i de løsningskonsepter som utvikles. Tilvenning, påvirkning og kartlegging representerer her ikke tre atskilte, men tre integrerte operasjoner.

De arenaer der løsninger utarbeides kan betegnes som utviklingsarenaer. Arenaer der løsninger anvendes og utprøves kan betegnes som bruksarenaer. Utgangspunktet er dermed at aktører innen utviklingsarenaer utarbeider løsninger for aktører innen bruksarenaer. For at en løsning skal vinne innpass er det i henhold til Latour (1987) ofte hensiktsmessig å benytte to relaterte fremgangsmåter. Den ene fremgangsmåten innebærer å tilpasse løsningen til bruksarenaen. Den andre fremgangsmåten innebærer å tilpasse bruksarenaen til løsningen. Et eksempel på sistnevnte er IKEA-konseptet der utvikler har overtalt bruker til å bli en aktiv del av produksjonsprosessens slutt-fase, dvs. overtalt bruker til å sette sammen produktet selv. Entreprenøren kan også velge motsatt strategi, det vil si forenkles prosessen forbundet med å ta produktet i bruk. Eastmans transformasjon av kamera- og fotomarkedet fra slutten av 1800-tallet er et eksempel på forenkling som problemløsningsstrategi (ibid.). Fotomarkedet før Eastman var forbeholdt fotokyndige, profesjonelle og semi-profesjonelle fotografer. Forutsetningen for fotografering var omfattende kunnskaper om kameraets oppbygning og fremkallingsprosedyrer. Eastman endret disse forutsetninger. Parallelt med slagordet “you push the button, we do the rest” lanserte Eastman et nytt og brukervennlig

produkt (Kodak-kameraet) og la samtidig grunnlag for en helt ny kundegruppe (“fotoamatører”). Da utviklingen av Kodak-kameraet ble igangsatt hadde Eastman få holdepunkter for eksistensen av et marked for sitt kamera.

Eastman hadde kun en ide om at det *burde* eksistere et marked for brukervennlige kamera. Eastman sto overfor to utfordringer; dels å gjøre produktideen “brukervennlig kamera” om til et fungerende produkt og dels i å tilrettelegge for at kundegruppen “fotoamatør” oppsto (ibid.). Eastman måtte dermed både skape et produkt som var grunnleggende ulikt eksisterende produkter og samtidig overbevise mennesker som ikke signaliserte en interesse for fotografering, eller ikke anså det som en mulighet, at fotografering angikk også dem. Som Eastmans historie viser kan problemløsning både være forbundet med å overbevise brukere om problemets eksistens og det å finne løsninger på problemet. Utfordringen for entreprenører som Eastman er å skape en løsning der produkt og brukere komplementerer hverandre. Ofte antas det at komplementaritet er en innbygd del av relasjonen mellom elementer. Utfordringen blir da å skape en ramme der de ulike delene som komplementerer hverandre kan finne sammen. En supplerende tilnærming er å nærme seg komplementaritet som noe som må utvikles; at elementer som i utgangspunktet ikke fremstår som komplementære, under bestemte forutsetninger kan bli komplementære. Utfordringen for entreprenøren blir her å skape forutsetninger for komplementaritet.

Det er sjelden kun en utfordring som håndteres i en problemløsningsprosess. I stedet dreier det seg ofte om et sammensatt problem, eller flere relaterte problem som til sammen utgjør et problemkompleks. Problemløsning forutsetter dermed ofte evne til å håndtere en rekke relaterte, parallelle utfordringer. Denne kompleksitet, og det forhold at nye utfordringer ofte oppstår undervis i problemløsningsprosessen, skaper et behov for kontinuerlige justeringer og tilpasninger, for å utforme egnede løsninger. Selv om utgangspunktet for prosessen kan være mange motstridende elementer, må de løsninger som utarbeides fremstå som enhetlige, der de ulike løsningselementer som inngår

bygger opp om hverandre. Problemløsningsprosessen er dermed også en enhetliggjøringsprosess.

PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I SKJÆRINGS-
PUNKTET MELLOM ØKONOMI OG LÆRING

I gjennomgangen av entreprenøriell problemløsning har premisset vært at problemløsningsaktiviteter har en del fellestrekk uavhengig av om det dreier seg om økonomisk entreprenørskap eller pedagogisk entreprenørskap. Dette uttrykkes Ikke minst ved at en ubalanse eller en mangel representerer et felles utgangspunkt for problemløsningsprosessen. Samtidig representerer pedagogisk entreprenørskap en delvis fristilling fra en entydig økonomisk forståelsesramme. Et utgangspunkt for pedagogisk entreprenørskap er at entreprenører er noe mer enn en økonomisk aktør. I Druckers (1985) gjennomgang av historiske entreprenører kommer det frem at entreprenøriell problemløsning dreier seg om å gjøre mange ting samtidig og sikre at de mange ting som skjer samtidig, bygger opp om, utfyller og forsterker hverandre. Spinosa et al. (1997) antyder at for å forstå de mer avanserte formene for entreprenørskap, er en ren økonomisk innfallsvinkel av begrenset verdi. Entreprenører lykkes ikke kun fordi de er gode økonomer, men fordi de mestrer mye i tillegg til økonomi. Entreprenører fungerer ofte som "tusenkunstnere". Det mangesidige ved entreprenørenes aktivitetsfelt kan være en indikasjon på at den kompetanse som pedagogisk entreprenørskap skal stimulere også bør være mangesidig, og ikke begrenset til en økonomisk forståelsesramme. Tidligere er det påpekt at i en bred tilnærming til pedagogisk entreprenørskap representerer at fokus forflyttes over mot prosjekter der elever utvikler og realiserer noe nytt, uten å veien om bedriftsetablering. Utvikling og realisering av noe nytt kan relateres til begrepet fremstille. Å fremstille innebærer både det å utforme, og det å stille noe frem, presentere noe, ovenfor et publikum. Det som fremstilles kan være produkter i en mer overført betydning, som utstillinger og forestillinger. For at en utstilling eller forestilling skal kunne betegnes som pedagogisk entreprenør-

skap, må det forutsettes at idegrunnlaget og valg av fremgangsmåter i betydelig grad baserer seg på elevenes egne vurderinger. Selv om skoleledelsen eller aktører i nærmiljøet kan fungere som oppdragsgiverne for elever, må ikke oppdragene være av en slik art at elevenes egen utvikling av løsninger og valg av fremgangsmåter nedtones.

Samtidig som det eksisterer tilnærminger som formidler hvordan entreprenørskapsbegrepet i noen grad kan fristilles fra økonomisk teori, så dreier det seg ikke om mer enn en delvis fristilling. Flere av de mest etablert læringskonsept innenfor pedagogisk entreprenørskap forutsetter en forståelse av det økonomiske grunnlag for entreprenørskap. Entreprenørskap i økonomisk teori relateres gjennomgående til to bestanddeler. På den ene side relateres entreprenørskap til det å se, gripe og utnytte muligheter, og på den annen side til etablering av forretningsmessig virksomhet, der sistnevnte delvis forstås som et resultat av førstnevnte (Blaug 2000). Etablering av forretningsmessig virksomhet blir den konkrete manifestasjon av det å se, gripe og utnytte muligheter. Innenfor schumpeteriansk teori knyttes etablering av ny forretningsmessig virksomhet eksplisitt til innovasjon. Innovasjon betegner her den prosess der nye elementkombinasjoner gir opphav til nye produkter, produksjonsprosesser, organisasjons- eller markedsløsninger (Spilling 2006). Innovasjon representerer ofte det å skape komplementaritet mellom elementer på områder som tidligere ikke bar preg av komplementaritet.

Elev- og ungdomsbedrift er trolig de læringskonsept i skolen som i størst grad samsvarer med entreprenørskap slik det praktiseres innen næringslivet. Elevbedrift henviser til bedriftsetablering i grunnskolen, mens ungdomsbedrift henviser til bedriftsetablering innen videregående opplæring. Kjernen i begge læringskonsept er at elever i løpet av et skoleår etablerer, driver og avvikler en bedrift, basert på en forretningside de selv har utviklet (Solstad 2000). De problemløsningsutfordringer som elever i elev- og ungdomsbedrifter står overfor vil ha svært mange likhetstrekk med det som kjennetegner oppstart av en "reell" bedrift,

og kan sammenfattes i det å utvikle et produkt som det er etterspørsel etter. Samtidig vektlegges det som er veid inn i det å drive en bedrift: utholdenhet, risikohåndtering, å ta raske og riktige beslutninger underveis i produksjonsprosessen. Bedriftsetableringen fungerer som en katalysator for en mangesidig kunnskapstilegning og ikke primært som et selvstendig mål.

De aller fleste elev- og ungdomsbedrifter er forankret i elevteam, ikke enkeltelever, og baserer seg dermed på samhandling mellom elever.

Fordeling og koordinering av oppgaver og ansvarsområder innen elev- og ungdomsbedrifter forutsetter elever som samhandler, som inngår i tette relasjoner til andre elever. For å ta riktige valg når det gjelder produktvalg og produksjonsform må elevene også forstå den kontekst de opererer innenfor, der kunnskap om markeder og innsatsfaktorer inngår. Entreprenørskap i skolen slik den utøves i elev- og ungdomsbedrifter innebærer at elevkunnskap nedfelles i produkter. Dersom produktet er en tjeneste (og ikke en vare), vil kunnskapen synliggjøres i utøving av tjenesten. I den grad tjenesteutøvingen forutsetter bestemte artefakter som elevene selv har utformet, vil kunnskapen også nedfelles i disse artefakter. Artefaktenes plass i entreprenørskap i skolen er dermed både knyttet til de produkter som omsettes og i de redskap som anvendes for å kunne omsette produkter.

Problemløsningsprosessen i elev- og ungdomsbedrifter kan forstås som en læringsbane (Dreier 1999). En læringsbane innebærer et tilrettelagt læringsforløp, bygd opp rundt en serie læringsmomenter som står i et avklart forhold til hverandre. Ofte bygger læringsmomentene på hverandre og muliggjør en økning av vanskelighetsgrad parallelt med bevegelsene langs læringsbanen. Hvert enkelt læringsmoment representerer i seg selv ingen fullgod læring, men er et skritt på veien i en læringsprosess.

Læringsbanen i elev- og ungdomsbedrifter inneholder poster som bedriftsregistrering, logodesign, produktbeslutning, forretningsplan og budsjetter, produksjon, salg, regnskapsføring og til sist bedriftsavvikling. Hver post representerer muligheter for bestemte typer læring. De fleste poster inkluderer koblinger

mellom faglig læring og praktisk utøving. Læringsmomenter i en ungdomsbedrift representerer en innlagt utfordring som elevene må forsere for å komme videre i en problemløsningsprosess. Elevene må eksempelvis før produksjon igangsettes avklare hvilket eller hvilke produkter som skal utvikles. Dermed må markedsutsikter, utstyrsmessige, teknologiske og kompetansemessige forutsetninger for produksjon, prisen på og tilgjengelighet av innsatsfaktorer etc., vurderes.

Problemløsning innen pedagogisk entreprenørskap er praksisforankret. Begrepet praksis impliserer at noe gjentas, har en viss stabilitet og utgjør et mønster. Praksis uttrykkes ofte i bruksmønstre, handlingsmønstre og samhandlingsmønstre. Som begrepene bruk, handling og samhandling indikerer forutsetter begrepet praksis aktivitet. Praksisforankring av elevers problemløsning innebærer dermed elevaktivitet, der kunnskap ikke kun tilegnes, men også praktiseres. Formålet med den opplæring som pågår innen elev- og ungdomsbedrifter er ikke fortrinnsvis å gi kunnskap om entreprenørskap, men å skape forutsetninger for entreprenørskap. Det sentrale er dermed ikke at elevene *lærer om* bedriftsetablering, men at de i praksis etablerer og driver en bedrift med basis i innovative resonnementer rundt produkt, produksjonsprosess og marked, dvs. at de *lærer av* bedriftsetablering. I så måte skiller opplæringen tilknyttet elev- og ungdomsbedrifter seg grunnleggende fra den tradisjonelle fagopplæringen i ulike økonomi- og samfunnsfag, der bedriftsetablering nok er et tema, men der etableringsprosessen fortrinnsvis tematiseres på et teoretisk nivå.

FORANKRING AV PROBLEMLØSNINGSPROSESSER I LOKALSAMFUNN OG REGIONER

Schumpeteriansk teori relaterer innovasjon og entreprenørskap til “nye kombinasjoner”. Burt (2000) introduserer gjennom begrepet nettverksentreprenør nye perspektiver på hva “nye kombinasjoner” innebærer. I noen grad utvider han rammen for hva som kan kombineres og knyttes sammen. Burt vektlegger det å knytte sammen og rekombinere arenaer og kontekster. I henhold til Burt representerer det å bevege seg mellom arenaer og utnytte

muligheter som oppstår i skjæringspunktet mellom arenaer en egen form for entreprenørskap. Bevegelse, forflytning og overføring blir med det elementer i entreprenøriell virksomhet. Nettverksentreprenøren tar noe som er velkjent i en kontekst og forflytter det til en kontekst der det er ukjent eller mindre kjent. Denne forflytning er forbundet med en antagelse, et "utnyttet rom", et utnyttet marked som kan betjenes gjennom introduksjon av nye elementer.

Burts perspektiver på entreprenørskap representerer en mulig innfallsvinkel for å nærme seg hvordan elever i problemløsnings-sammenheng kan ta i bruk og knytte sammen informasjon fra ulike arenaer utenfor skolen. Læringsarenaer i lokalsamfunn og regioner omfatter foruten skoler blant annet offentlige forvaltningsinstitusjoner, forskningsinstitusjoner, foretak, familie og nærmiljø. Selv om nevnte arenaer i ulik grad har læring som et hovedformål, er samtlige arenaer av vesentlig betydning for tilegning av kunnskap. I Laues (2002) progresjonsmodell for pedagogisk entreprenørskap utvides den geografiske ramme for læring etter hvert som elevene blir eldre. I modellen representerer lokalsamfunnet rammen for læring på mellomtrinnet, mens regionen representerer en tilsvarende ramme på ungdomstrinnet. Elevenes geografiske handlingsrom utvides dermed kontinuerlig. Intensjonen med modellen er å skape et rammeverk som muliggjør kontinuitet mellom læringsaktiviteter utført på ulike skoletrinn. Hvilke arenaer elever har forutsetninger for å forholde seg til avhenger delvis av deres alder, men også av hvor skolen er lokalisert. Det er rimelig å anta at byskoler er omgitt av et større antall arenaer enn skoler på småsteder. Samtidig kan det være slik at arenaer på småsteder er mer innvevde i hverandre enn det som er tilfelle i byer. De som bekler ulike funksjoner på småsteder er gjerne elevens naboer, slektninger, familie eller familiens omgangskrets. At aktører inngår i mangesidige relasjoner til hverandre og har uformell kunnskap om hverandre kan bidra til å forenkle bruken av lokalsamfunnet i en læringssammenheng. Det kan bidra til å begrense den sosiale avstanden mellom ulike arenaer. Laue (ibid.) vektlegger en

tosidig anvendelse av lokalsamfunn og region. Dels kan læring flyttes ut av skoleområdet til lokale yrkes- og næringsaktører. Dels kan lokale ressurser trekkes inn i skolen i sammenheng med produktfremstilling. Blant de lokale ressurser som kan trekkes inn i skolen er etablerte entreprenører. Elevsamarbeid med lokale entreprenører vil her kunne bidra til at sider ved entreprenørene holdninger og fremgangsmåter "smitter over" på elevene. Elevsamarbeid med lokale entreprenører vil kunne bidra til spredning av ulike typer kompetanse; kompetanse om næringer, om underleverandører og kunder, om råstoff og halvfabrikata, om distribusjonskanaler, om hvordan føre regnskap og finansiere investeringer (Eide 2013).

Omfanget av utvekslinger mellom skoler og det miljø som omgir skolen, varierer mye. Organisering og forankring av elev- og ungdomsbedrifter kan fungere som eksempel på denne variasjon. Enkelte elev- og ungdomsbedrifter er primært forankret i klasserom og skole og ikke i nærmiljø eller lokalt næringsmiljø. I de tilfeller der råvarene til produktfremstilling befinner seg på skolen, og markedet for elevenes produkter fortrinnsvis er andre elever (slik tilfellet er med enkelte kantinebedrifter), kan utvekslingene med det miljø som omgir skolen bli ubetydelige. På den annen side finnes det også elev- og ungdomsbedrifter hvis aktivitet i begrenset grad foregår innenfor rammen av klasserom og skole, og som for eksempel anvender lokale foretak som produksjonslokale. Det å gi elever førstehåndskunnskap om lokale og regionale ressurser og aktører representerer ingen garanti for at de i voksen alder benytter denne kunnskap ved for eksempel foretaksetablering. Det er likevel rimelig å anta at en elev som besitter detaljert kunnskap om ressurser og aktører i det næringsmiljø som omgir skolen som regel vil ha større forutsetninger enn en person som mangler slik kunnskap, for å etablere næringsvirksomhet innenfor nevnte miljø i voksen alder.

PARTNERSKAPSAVTALER SOM RAMME FOR SAMMEN-KNYTNING AV ARENAER I LOKALSAMFUNN OG REGIONER

Organisasjonene Ungt Entreprenørskap og NHO

(Næringslivets Hovedorganisasjon) er sentrale aktører innen entreprenørskap pedagogisk entreprenørskap. I noen grad har det eksistert en arbeidsdeling mellom Ungt entreprenørskap og NHO. Ungt entreprenørskap har forvaltet læringskonseptet ungdomsbedrift (og etter hvert også andre læringskonsepter), mens NHO har vektlagt partnerskapsvirksomhet. Ungt Entreprenørskap har utviklet et konsept basert på etablering og drift av næringsvirksomhet, mens NHO har fokusert på utvikling og anvendelse av nettverk – fortrinnsvis nettverk mellom skole, arbeids- og næringsliv.

Etablering av elev- og ungdomsbedrifter og nettverksforankring av denne virksomhet i et lokalt eller regionalt næringsmiljø gjennom partnerskapsavtaler, er nøye forbundet. Samtidig kan partnerskapsavtaler også fungere som en ramme for skoleprosjekter med et videre siktemål enn bedriftsetablering – skoleprosjekter der elever får arbeidstrening, kunnskap om naturressurser og ressurspersoner i nærmiljø og erfaring i å løse oppgaver definert av partnerskapsbedrifter. Partnerskapsavtaler kan også legge faste rammer for bedriftsbesøk, utplassering av elever, hospitering for lærere etc. Partnerskapsavtaler er et virkemiddel for å sikre at elever og lærere tilegner seg kunnskaper om ressurser og aktører i skolens omgivelser. Alternativet til formaliserte partnerskapsavtaler er et løser, mer ad-hoc preget samarbeid mellom skole, næringsliv, foreninger og offentlige institusjoner i nærmiljø og region.

Forholdet mellom elevbedriftsvirksomhet og partnerskap kan være mer eller mindre tett. En tett kopling av en partnerskapsbedrift og en elevbedrift vil i en del tilfeller kunne betegnes som en "bedrift i bedrift". "Bedrift i bedrift" innebærer blant annet at elevbedrifter benytter en etablert partnerskapsbedrift som produksjonslokale. I en del tilfeller benyttes også den etablerte bedrift som underleverandør (råvareleverandør) og som distributør. "Bedrift i bedrift" muliggjør dermed koordinering av en rekke aktiviteter i elevbedriften og fremstår ofte som en produksjonskjede (verdikjede), der alle ledd i et produksjonsforløp fra råvaretilgang til markedskontakt inngår. "Bedrift i bedrift" fremstår som et virkemiddel for å forankre

elevvirksomhet i et etablert næringsliv. Partnerskapsavtaler mellom skoler og arbeidsliv er gjennomgående bilaterale avtaler, avtaler mellom to parter. Teori om bruker-produent læring fremstår som relevant for å belyse bilaterale relasjoner. I bruker-produent læring er tilbakemeldinger fra brukere et viktig grunnlag for produktbeslutninger. Det overordnede siktemål med bruker-produent læring er produktforbedring - å tilpasse produkter til behov og forutsetninger hos brukere (Lundvall 1992). I en del tilfelle involveres brukerne fortrinnsvis som utprøvere av produkter - kunden tar i bruk produsentens produkter og kommuniserer erfaringer med dem. I andre tilfeller involveres brukere også i selve produksjonsprosessen. Involvering vil her innebære "på stedet" informasjon om produkt og produksjonsprosess, og observasjon av produksjonsprosess. I en del tilfelle vil også en begrenset form for deltakelse i produksjon inngå, for eksempel i form av hospitering. Involvering i produksjonsprosess kan bidra til å gi brukerne bevissthet om rammefaktorene for produktforbedring og dermed legge grunnlaget for forbedringsforslag som er tilpasset både brukerens og produsentenes forutsetninger. Brukerne kan relatere egne erfaringer ved produktbruk til rammer og utviklingsmuligheter som preger produsenten (Lundvall 1988).

Bruker-produent relasjoner peker hen mot svært avanserte relasjoner mellom skole og næringsliv. Mange av de samarbeidstiltak mellom skole og næringsliv, som reguleres av partnerskapsavtaler, er betydelig mindre avanserte. Det er dermed et poeng å differensiere mellom ulike partnerskapsavtaler ut fra hvor avanserte de er. Nedenfor anvendes nivåinndeling for å differensiere mellom ulike typer partnerskap:

Nivå 1: Forholdsvis enkle utvekslinger mellom skole og næringsliv (bedriftsbesøk, korte hospiteringsopphold relatert til en bestemt funksjon innen partnerskapsbedriften, og enkle skoleprosjekter med utgangspunkt i partnerskapsbedriften).

Nivå 2: Mer avanserte utvekslinger mellom skole og næringsliv (lengre hospiteringsopphold relatert til flere funksjoner innen partnerskapsbedriften, større skoleprosjekter med utgangspunkt i

partnerskapsbedriften etc.).

Nivå 3: Som nivå 2, pluss at elever løser spesifikke oppgaver definert av partnerskapsbedriften, for eksempel oppgaver relatert til produktutvikling.

Å gjennomføre aktiviteter innenfor det som er betegnet som nivå 1, kan legge et grunnlag for på et senere tidspunkt å mestre aktiviteter på nivå 2 og 3. Nivåene representerer en form for læringsbane (Dreier 1999). I Laues (2002) progresjonsmodell vektlegges en differensiering innen pedagogisk entreprenørskap mellom ulike alderstrinn. Den nivåinndeling som tabellen ovenfor angir, kan være et utgangspunkt for å tilpasse problemløsningsaktivitet til elevenes alder og forutsetninger.

AVSLUTNING

I artikkelen er det argumentert for at et sterkere fokus på problemløsning kan bidra til å gi pedagogisk entreprenørskap et mer enhetlig begrepsinnhold. I gjennomgangen av entreprenøriell problemløsning har premisset vært at problemløsningsaktiviteter har en del fellestrekk uavhengig av om det dreier seg om økonomisk entreprenørskap eller pedagogisk entreprenørskap. Et fokus på problemløsning kan dermed bidra til forenkle prosessen med forflytte entreprenørskapsbegrepet fra en økonomisk til en pedagogisk kontekst. Artikkelen har også tatt utgangspunkt i at problemløsningsprosessen har mange fellestrekk uavhengig av om man tar utgangspunkt i en smal bedriftsrelatert eller en mer bred prosjektrelatert tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. Antagelsen er dermed at et fokus på problemløsning kan bidra til å motvirke en polarisering mellom en smal og bred forståelse av pedagogisk entreprenørskap. I artikkelen er det videre argumentert for at koplingen av problemløsningsprosessen til noe utenfor skolen er avgjørende for å gi pedagogisk entreprenørskap et avgrensbart og egnet innhold. Det er vist hvordan problemløsning kan være innrettet mot bestemte kunder, interessenter og oppdragsgivere utenfor skolen. Det er også formidlet hvordan elever i skolen kan benytte ulike arenaer i lokalsamfunnet eller regionen som en "ressursbank" som gir dem tilgang på råvarer, rådgivere, teknologi, distribusjonsløsninger,

produksjonslokaler, utstillingslokaler etc. Pedagogisk entreprenørskap innebærer dermed at læringsarenaer utenfor skolen i økende grad inngår i elevers opplæring. Skolenes oppgave blir blant annet å legge til rette for en fleksibel anvendelse av ulike læringsarenaer. Dette forutsetter rutiner og fremgangsmåter som sikrer at læring som finner sted på disse læringsarenaene knyttes sammen og skaper synergier. Når artikkelen i så vidt stor grad har tatt utgangspunkt i elev- og ungdomsbedrifter så skyldes det at disse er de mest innarbeidede læringskonsepter innen pedagogisk entreprenørskap. Det gjør det enkelt å peke ut hvilke læringsaktiviteter som inngår, hvordan de er relaterte og med det klargjøre problemløsningsprosesser. Utgangspunktet er samtidig at problemløsningsprosessen i andre læringskonsept innen pedagogisk entreprenørskap ikke skiller seg grunnleggende fra den vi finner i elev- og ungdomsbedrifter. I de fleste læringskonsept innen pedagogisk entreprenørskap dreier problemløsningsprosessen seg om å kartlegge mangler, utarbeide ideer til løsninger, for så å utvikle ferdige løsninger som er tilpasset en eller flere bruksarenaer.

Litteratur

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2002): The Keys to Success in Innovation Part I; The Art of Interestement. *International Journal of Innovation Management*. Vol., 6 nr. 2. pp. 186-207
- Blaug, M. (2000): Entrepreneurship before and after Schumpeter. I: Swedberg, R: *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford Management Reader, New York, Oxford University Press.
- Burt, R.S. (2000): The Network Entrepreneur. I: Swedberg, R.: *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.
- Dreier, O. (1999): Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I: Nielsen, K & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Drucker, P. (1985): *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Eide, O.S. (2013):

- Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling: Eksempler fra skoler og mindre kystsamfunn i Finnmark. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d). Universitetet i Bergen.*
- Latour, B. (1987):
Science in Action. Cambridge: Harvard University Press.
- Laue, K. (2002):
Entreprenørskap – Progresjonsmodell: For grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Læringscenteret.
- Lindseth, A. (2015):
Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap. I: Praktisk kunnskap som profesjonsforskning, McGuirk, J og Methi, J.S. (red.) Bergen: Fagbokforlaget
- Lundvall, B.Å. (1988):
Innovation as an interactive process: from user-producer interaction to the national system of innovation. I: Dosi, G. et al.: *Technical Change and Economic Theory*. London: Pinter.
- Lundvall, B.Å. (1992):
User-Producer Relationships, National Systems of Innovation and Internationalisation. I: Lundvall, B.Å.(ed.): *National Systems of Innovations: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- Sjøvoll, J., Pedersen, O., Ovesen, S., & Rotefoss, B. (2011) :
Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i det norske utdanningssystemet: Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og policy. I: Sjøvoll, J (red.): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden*. Nordisk ministerråd, København: TemaNord 2011:517.
- Solstad, K.J. (2000):
Entreprenørskap – noko for skolen? NF-rapport 12/2000, Nordlandsforskning
- Spilling, O. (2006):
Om entreprenørskap: I Spilling, O. (red.) *Entreprenørskap på Norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H. (1997): *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action, and the Cultivation of Solidarity*. Cambridge, MA: MIT Press
- Säljö, R. (2001):
Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2009):
The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of the new epistemic practices. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Odd Ståle Eide

Postboks 1490
8049 Bodø
Tlf. 95184780 - +4775517758
odd.s.eide@nord.no