



Dag Ofstad



Jarle Sjøvoll

Mot en entreprenøriell dannelsespedagogikk

Denne artikkelen bygger på samfunnsvitenskapelig studier på tvers av disiplinene utviklingspsykologi, pedagogikk og sosialt arbeid. I artikkelen tas først og fremst fenomenet “dannelse” opp som et skapende og innovativt aspekt ved pedagogisk “entreprenørskap”. Formålet med studien har vært å finne svar på hvordan mennesker gjennom læringsprosesser blir i stand til å ta i bruk egne kreative og nyskapende evner, og hvordan skolen eventuelt kan følge opp og dra nytte av disse. Det søkes etter kunnskap knyttet til hvordan begrepene “dannelse” og “entreprenørskap” kan forstås hver for seg, men også ved å sammenstilles gjennom begrepet “entreprenøriell dannelse”. Både innenfor temaene entreprenørskap og dannelse finner vi flere forskningstilnærminger og forskningsarbeider, men innenfor temaet “entreprenøriell dannelse” er det mindre tilgang på slik publisering.

INTRODUKSJON

I denne artikkelen belyses elementer i begrepet *pedagogisk entreprenørskap* der hovedvekten vil være å kaste lys over selve dannelsesprosessen. Begrunnelsen for dette er den sentrale plass *entreprenørskap* har fått i opplæringsinstitusjoner på alle utdanningsnivå i samfunnet¹. Opplæring om, i og for *entreprenørskap* er en utfordring

for opplæringsinstitusjoner på alle nivå og et sentralt aspekt i en dynamisk strategi for utvikling og modernisering av skole og samfunn. I en vitenskapelig sammenheng må dette også dreie seg om å konkretisere og begrepsfeste hva en slik nyskapende pedagogikk dreier seg om. Fokus rettes ikke like alltid mot barnet og den unges selvstendige dannelses- og utdannings-

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.

Jarle Sjøvoll er professor ved Nord universitetet med arbeidsoppgaver innenfor forskning, etter- og videreutdanning. Arbeidsområde er blant annet innovasjon, entreprenørskap, prosjektutvikling, nettbasert læring og veiledning. Forfatter og redaktør av artikler og fagbøker.

aktiviteter. Det er i hovedsak den selvstendige dannelsesprosessen som er gjenstand for studier som omtales i denne artikkelen.

I utdanningspolitiske dokumenter blir entreprenørskap inkludert kreativ og innovativ kompetanse framhevet som en oppgave for skolen og trekkes fram som et bidrag for å redusere den økonomiske krisen med voksende arbeidsledighet i hele Europa (Svedberg 2011, s. 253-294). Tanken er at barn fra tidlig levealder bør lære hva som skal til for at det enkelte mennesket kan være med å påvirke sine egne livsbetingelser og deltakelse i samfunnet². En slik strategi må baseres på at det etableres forventninger, kunnskaper, ferdigheter og tenkemåter hos barn og unge både på kort og lang sikt. Strategien blir dermed viktig innenfor *dannelsesprosessen*. Tiltak i og utenfor opplæringsystemet; metodiske veiledninger, prosjekt og strategiske planer innenfor dette feltet har vært utviklet og realisert i varierende grad. Etter 2008 har slike tiltak også vært spesielt begrundet med at den grunnleggende sosialiseringen - dannelsesprosessen - ble sett på som et bidrag til å motvirke konsekvensene av den globale økonomiske krisen³. Å fostre en entreprenøriell tenkemåte hos barn og unge blir sett på som ett av virkemidlene i denne sammenhengen. Innsikt i entreprenørielle dannelsesprosesser blir dermed nødvendig allmennkunnskap og et grunnleggende tenkesett ("*mindset*") hos alle. Derfor er det viktig å legge så stor vekt på dette i sosialiseringsprosessen. Konsekvensene må være at skoler - og pedagogisk virksomhet i arbeidslivet - fanger opp disse ideene og ambisjonene slik at innovative, kreative og skapende læreprosesser inkluderes i opplæringsprosessen.

Begrepet entreprenørskap anvendes i mange sammenhenger og gis ofte et svært vidt og til dels upresist innhold. *Pedagogisk* entreprenørskap beskriver tiltak, metoder, virksomhet, prosjekter og hendelser som inkluderes i begrepet entreprenørskap når dette begrepet nyttes i opplæringsammenheng, men det vil i denne artikkelen også bli referert til måten begrepet entreprenørskap beskriver nye tenkemåter på når begrepet brukes innenfor den økonomiske sektor og ved *selvinitierte* dannelsesaktiviteter hos barn og unge.

Begrepene fenomen eller "fenomenområde" benyttes for å få fram konkrete elementer og aktiviteter, som inngår i begrepet pedagogisk entreprenørskap når begrepet brukes for å beskrive tiltak ved en skole eller ved en annen aktuell institusjon. Disse to momentene begrunner, klargjør og avgrenser fenomenområdet for en nyskapende pedagogikk - for pedagogisk entreprenørskap. Hensikten med dette er også å gi begrepet et avgrenset innhold slik at det kan benyttes som analytisk verktøy i studier. I denne artikkelen er fenomenområdet avgrenset til å gjelde individets dannelsesprosessen med spesiell fokus på å forstå den delen av prosessen som ivaretas av individet selv.

Omdanningsprosessen

Det foreligger noe forskning som viser hvordan begrepet *pedagogisk entreprenørskap* er avgrenset og definert i profesjonell praksis etter at begrepet ble introdusert og tatt i bruk i utdanningssektoren. Aktiviteter omtalt som entreprenørskap har imidlertid vært betydelige som skoleutviklingstiltak de senere årene. Dette gjelder spesielt innenfor videregående skole, men også på barne- og ungdomstrinnet og i noen grad i barnehagen. Pedagogisk entreprenørskap nyttes som betegnelse på læringsaktiviteter som fokuserer på behovet for endringer i skolen. Begrepet entreprenørskap er gradvis tatt i bruk etter at det ble introdusert i relasjon til skolens virksomhet. Det publiseres lite i skolepresse og tidsskrifter fra studier som omhandler pedagogisk entreprenørskap noe som er problematisk fordi forskningsresultatene dermed er lite tilgjengelig. Artikler og "paper" fra konferanser dokumenterer likevel noe av utviklingen som har foregått fra midten av 1990-årene og fram til i dag (Skogen og Sjøvoll 2010). Tverrdepartementale strategiske planer, stortingsmeldinger, veiledningshefter og evalueringsrapporter dokumenterer imidlertid hva slags utvikling som har foregått i Norge fram til i dag. Det er fremdeles uklart om - og eventuelt hvordan - begrepet pedagogisk entreprenørskap bør avgrenses, spesielt hva som bør innbefattes av *individuell kompetanse og personlige egenskaper*. Bakgrunnen for dette er at begrepet entreprenørskap vanligvis defineres som det å etab-

lere en bedrift. Men ettersom begrepet nyttes både i relasjon til innovasjoner i barnehage, grunnopplæring, høgre utdanning og universitet – herunder lærerutdanning – blir feltet svært omfattende og fenomenene som omtales som entreprenørskap blir variert og vanskelig å avgrense. Konseptualiseringen blir som følge av dette vid og upresis. Denne problematikken er blant annet formidlet i en antologi utarbeidet etter en nordiske forskningskonferanseniv der fokus ble rettet mot pedagogisk entreprenørskap (Skogen og Sjøvoll, 2009⁵).

Studien denne artikkelen i hovedsak bygger på bestod i å innhente og analysere erfaringer knyttet til “*entreprenørielle dannelsesprosesser*”⁶, som dynamisk drivkraft i menneskets livsverden. Drivkreftene vedlikeholder læringsprosesser som er selvproduserende. Det søkes i særlig grad innsikt i hvordan slike læringsprosesser vokser frem hos den enkelte aktør. I studien belyses også hvordan kunnskapen inngår i selvskapte løp og hvordan denne kunnskapsbyggingen inngår i et nytt paradigme som bygger på en kombinasjon av det beste i det “ikke-skolastiske” og det “skolastiske” kunnskapsparadigme⁷. Her diskuteres hvordan slike entreprenørielle dannelsesprosesser vokser frem hos enkeltindivider, og hvordan de kan tolkes og forstås.

Samfunnsutvikling

Denne studien tar utgangspunkt i at 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 skolen og utdanningssystemet. Endringen som tilsynelatende har fått prege den norske skolen mest, er moderniseringen av offentlig sektor som har pågått i denne perioden. Økonomieffektivisering 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 overført fra privat til offentlig sektor i det norske så vel som i flere 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

sterkt eierforhold til både arbeidsinnhold og læreprosesser. I denne perioden vokste det også fram en gryende innovasjonskraft og evne i den norske skolen. Men fra midten av åttitallet kan det se ut som det inntraff et tidsskille etter at norske styresmakter ble evaluert av OECD (1988) og norske myndigheter fikk 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 skolen, noe som blant annet også omfattet tester av sentrale indikatorer for elevenes læringsresultater. Dette ble tatt i bruk utover på nittitallet. Målstyringen utøvd av staten ble effektivert av kommunene, med lokal overvåking og kontroll. Det ble tatt i bruk ulike prøve- og testregimer, konkurranse mellom elever, skoler, regioner og land. Lærerne ble etter hvert pålagt mer administrativt arbeid som blant annet besto av rapportskrivning, flere administrative møter og mindre tid til å skape gode læringsopplevelser for elevene.

Skoleledere, lærere og elever ble møtt av et nytt språk som i stor grad var bedre kjent innenfor økonomisk terminologi, men som ble bygd inn i skolens aktiviteter. Dette bidro – og bidrar fortsatt til et visst motivasjons – og entusiasmetap blant lærerne (Imsen 2009, s. 43).

Samtidig kan vi i perioden også se tilbake på et samfunn hvor det har vokst frem et større mangfold i synspunkter, holdninger og verdier som ikke har vært upåvirket av det vi gjerne kaller en *digital læringsrevolusjon*. Etter tusenårsskiftet har digital kompetanse kommet for alvor inn som den femte basiskompetansen på lik linje med lesing, skriving, regning og muntlig fremstilling. Spørsmål om hva slags læring fremtidsskolen skal stimulere til, og hvilke kunnskaper og kompetanse som skal utvikles diskuteres nok i de åpne rom, men denne diskusjonen har i liten grad fått prege den skolepolitiske agendaen de siste årene.

Kunnskap og kompetanse vil over tid endre seg, noe som bidrar 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 løse problemer som ennå ikke har

oppstått. Til sist kan vi miste eller overse konstruktive dialoger om kompetansen 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 og redusere et kunstige skille mellom skolestisk - og ikke-skolestisk kunnskapstilnærming.

Dette bakteppet har inspirert til å ta fatt på studiens tema og problemstillinger. Og begrepet *entreprenørskap* ble overført fra en økonomisk til pedagogisk kontekst, primært for å styrke den merkantile tenkemåten i skolen for igjen om mulig å skape bredere fokus på, og stimulere elever til å se mulighetene for å tenke i retning av å bli en fornyer, en *entreprenør*. *Entreprenørskap* som fenomen kan imidlertid også tilføre dannelsesaspektet både bredere, dypere og nyttebetonte perspektiver knyttet til læring. En klargjøring av dannelsesperspektiv kan gi styrket legitimitet til tenkningen rundt ungdoms deltakelse og medvirkning i egne lærings- og dannelsesprosesser. Gjennom å tydeliggjøre *entreprenørielle dannelsesprosesser* som vesentlige elementer i oppdragelse, lek, læring og utdanning, og ved det også finne rom til å fremme barn og unges kreativitet og skaperevne. Med et bredere fokus vil både teoretisk, praktisk og erfaringsbasert kunnskap komme mer til sin rett i et eventuelt nytt læringsparadigme.

Problemstilling

Studiens problemstilling er:

Hvordan kan menneskers *entreprenørielle dannelsesprosesser* forstås og hvordan kan denne forståelsen bygges inn i fremtidens læringsprosesser?

METODE

Metodene som er benyttet i denne studien er kvalitative og tar utgangspunkt i en eksplorerende case-design. Denne metodikken bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) av observerte fenomener i en virkelig setting.

De konkrete metodene som er anvendt i studien er intervju (Kvale & Brinkmann 2009, s. 19). De 16 Intervjuene ble gjennomført med mennesker som har til felles at de har skapt sin egen karriere på basis av en genuin interessebasert virksomhet de begynte med allerede som barn eller ungdom. Forskningsdesignen er en sammensatt (embedded) singlecase, med flere analyseenheter som inngår i studien der data fra de ulike analyseenhetene sammenstilles. Analysemetoden omtales som den fenomenologisk – hermeneutiske metode (Lindseth og Nordberg, 2004). I den teoretiske analysen defineres “*entreprenøriell dannelse*” som “en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden. Denne strukturen kalles “den flerkontekstuelle perspektivforflytning”.

Det ble fokusert på det nære - individplanet – med praksis som basis for individets selvutvikling (mikroplan). Dermed 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 hvor læring og utdanning settes i system (meganivå). Til slutt tydeliggjøres planprosesser som utspiller seg på det overnasjonale planet som er under konstant påvirkning av strømninger som etter politisk bearbeiding tilbys og gjøres tilgjengelig for nasjonale myndigheter som bidrag til strategier for å implementere *entreprenørskap* i utdanningen (giganivå).

Den vitenskapsteoretiske forankringen tilhører det sosialkonstruktivistiske teorimangfoldet. Innenfor denne rammen diskuteres fenomenet “*entreprenøriell dannelse*” i lys av “den praktiske kunnskapens teori” forankret i hverdagens konkrete yrkeserfaring og Aris-toteles tre kunnskaps og virksomhetsformer, Vygotskys sosiokulturelle virksomhetsteori og Deweys idebaserte konstruktivisme. Funnene er resultat av flere analyserunder. Gjennom analysene har det vokst frem ulike teoretiske modeller og identifisert sentrale fellestrekk i informantgruppens handlingsmønstre.

Valg av informanter

Flyvbjerg (2006) diskuterer ulike former for utvalgelse av informanter og skiller blant annet mellom tilfeldig utvalgelse og informasjons-sentrert utvalgelse. Jeg trengte informanter som tilfredsstilte en informasjons-sentrert utvalgsstrategi. Deltakerne i studien ble strategisk valgt. Målet var tilnærmet lik kjønnsfordeling, men dette ble ikke mulig. Men felles for alle var at de måtte ha etablert interessen for det som til syvende og sist ble deres primære virksomhet slik at gründertalentet var bevisstgjort da de var barn eller unge mellom 7 – 18 år. Etter hvert som listen over potensielle aktører ble ferdigstilt ble det funnet informanter som hadde markert seg som kunstnere, som idrettsutøvere, lærere, fagfolk med høy kompetanse innenfor sitt fagfelt, gründere/entreprenører og kreative personer som hadde vært virksomme på både nasjonalt og internasjonalt nivå. I beskrivelsen av gruppen som deltok nyttes bare profesjonstittel, segment, kjønn, når de startet sin begynnende profesjonskarriere, aksjonsnivå og intervjusted. Gjennomsnittsalderen på informantene var 43 år da de ble intervjuet, hvorav 69 % er født etter 1970, mens de resterende 31 % er født før. Alle er født, oppvokst og har vært knyttet til Nordland fylke over tid. Det endte opp med informanter slik det framgår av tabell 1. Informantene var med andre ord 3 kvinner og 13 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 hadde fått informasjon om prosjektet på forhånd. Det var på bakgrunn av dette de takket ja til å delta i prosjektet som informant. Intervjuene ble forberedt som semistrukturerte livsverdensintervju. Dette var intervjuer som tok for informantenes liv fra fødsel til nåtid. Det var et sentralt poeng å få innblikk i livsprosessen over tid, for å kunne få innsikt i de utviklingsprosessene informantene mine gjennomgikk i forhold til personlig danning og den interessebaserte aktiviteten de hadde valgt å starte med i ung alder. Det var viktig å avdekke interessebaserte læringsopplevelser,

lærings-sprang, valg av retning, erfaringsbaserte opplevelser, kreative, nyskapende opplevelser, forskningsopplevelser, prøving og feiling, og ikke minst erfaring med å ha lyktes og mislyktes; m.a.o. kjennskap til diskrepansopplevelser⁸.

RESULTATER OG DRØFTING

Resultatene speiler for det første individets entreprenørielle læringsprosess. Dette suppleres med en diskusjon der Vygotskys begrep “proksimale utviklingssoner” er valgt som referanse, “den entreprenørielle utviklingssonen”. Så redegjøres for en ny bredspektret sirkulær dannelsesmodell som bidrag til dannelsesdiskursen vi har i dag. Til slutt reflekteres det rundt bruken av begrepet entreprenørskap innenfor en pedagogisk kontekst. Disse funnene kan gi noen bidrag til diskusjoner om eventuelle strategiske endringer skolen trenger for å ta i bruk og knytte sterkere sammen skolestisk og ikke-skolestisk kunnskapsteori.

Dannelsesprosessen

I analysearbeidet kom det til uttrykk gjennom informantenes livsverdensfortellinger, et dannelsesperspektiv som hadde en perspektivrikdom som ikke var registrert før. Forforståelsen av danning var at dette er en prosess som begynner ved fødsel, fortsetter gjennom oppveksten og en bokstavelig talt “flerstemt” relasjons- og samhandlingsprosess, med mor og far, søsken, barnehagepersonale, nærmiljø, fritidsmiljø, læreren, skolelederne og øvrig personale. Gradvis er det klargjort hvordan det går an å forstå begrepet “entreprenøriell danning” i et verdirasjonelt perspektiv, og det ble mer og mer åpenbart at det måtte bli Aristoteles (og Flyvbjergs) verdirasjonelle kunnskapsteoretiske tilnærming, som kom til å prege denne studien. Resultatene av analyse og tolkning har bekreftet 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). Der beskrives både et toneangivende læringsperspektiv knyttet til menneskets læreprosess formulert av brødrene Hubert og Stuart

Profesjon	Segment	Kjønn	Tid/ tids- periode	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. Fotball- spiller	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. Gjestegårds- bestyrer - 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. Pop- gruppe	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

Tabell 1 - Informanter

Dreyfuss på 1980-tallet (1986), og en videreutvikling av denne modellen i studien. Dreyfus brødrene startet med en femtrinnsmodell som i løpet av de første årene etter tusenårsskiftet ble til en syvtrinnsmodell som omfattet: 1) nybegynneren, 2) den avanserte begynneren, 3) den kompetente utøver, 4) den kyndig utøver, 5) ekspert, 6) den kulturelle mester og 7) fornyeren (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 16, Dreyfus 2004 a & b). Denne modellen har satt sitt preg på den praktiske kunnskapens teoretiske utvikling. I studien vokste det frem gjennom analyse og tolkning av de empiriske resultatene, et bilde av en noe mer nyansert læringssekvens av menneskets entreprenørielle lærebaner. Dette representerer en phronetisk tilnærming til læring. Informantene gir nokså entydige beskrivelser av hvor viktig den *ikke - skolestiske* tenkemåten (tilegnet i hovedsak utenfor opplæringsystemet) har vært for deres dannelsesprosess, for deres videre kunnskapsutvikling og de valg de gjorde i sin langsomme oppbygging av egen personlige dannelses- og profesjons-, og yrkesdannelses. Læringsprogresjonen beskriver åtte lærings- og utviklingsmessige sprang mot det som kan bli til et eget levd liv som arbeidsskaper. 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 et 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 ambisjonsfaktorene å påvirke og informantene uttrykte at de opplevde gradvis større *mestringsforventning* etter hvert som de oppdaget at de håndterte virksomhetenes basisferdigheter og at de utviklet 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 "klienten skiltes fra hveten" – det var her mange av valgene skjedde; å satse videre eller finne på noe annet. Fra denne fasen strømmer det

tilsynelatende mange tilbake til en videreutviklet *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 spektakulære ting, skape og rendyrke nye produkter, nye ferdigheter og nye forventninger. Herfra vokste de inn i *mesterfasen*, hvor primærtalentet ble realisert. Nå kunne de vokse videre gjennom aktivitetsutøvelse og av kjerneaktiviteten i egen virksomhet. 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 ved mestring innenfor sitt domene – og søkte etter å utfordre seg ytterligere. *Virtuos og vekstfasen* ble for de fleste det optimale stoppunkt i karrieren. Noen vil 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 det som er det ukjente, som kan bli. Dette transcendentale møtestedet kalles her "Oasis", den åttende fasen, fullbyrdelsen av den entreprenørielle dannelsesprosessen som videreføres som 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.

Resultater "entreprenøriell dannelses"

Det er ikke uvanlig å omtale entreprenøriell aktivitet med referanse til to tydelige konkurrerende entreprenørskapsdiskurser. Den ene, *økonomidiskursen*, utgår av det vi kan kalle et smalt, tradisjonelt perspektiv på entreprenørskap. Denne diskursen er knyttet til en tradisjonell definisjon av begrepet og fokuserer på fremtidens behov for nye bedriftsetableringer og økonomisk utvikling. Dette representerer den dominerende diskursen i dagens samfunn. Den andre diskursen er knyttet til grunn-

leggende utdanning der *opplæringskontekst* og læring utvider perspektivet. Agendaen her er utvikling av kunnskap basert på kreativitet og innovasjon og skal bidra til økt arbeidskapende virksomhet og utvikling av samfunnet i videre forstand (Leffler 2009, Ofstad 2016). Men 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 behovet for å styrke dette dannelsesperspektivet som kan bidra til et aktivt medvirkende og medskapende samfunnsengasjement. Denne diskursen vil ytterligere styrke mangfoldet av tilnærminger til entreprenørskapsfenomenet. “Entreprenøriell dannelse” kan i et personlig utviklingsperspektiv ses som en vedvarende dynamisk og interessedrevet drivkraft i menneskets livsverden som både er egenverdi- og handlings-skapende. Den tredje diskursen inkluderer elementer av begge de to øvrige, og representerer i tillegg noen nye som knyttes sterkere til et kulturelt og samfunnsmessig perspektiv og som dermed omfatter et enda bredere tenkesett. Fokus er her å sikre unge mennesker kunnskapen og kompetansen de trenger til å kunne håndtere utfordringene i et samfunn og en verden i kontinuerlig omstilling. Gjennom dette vil helhetlig kunnskapsdannelse gå opp i en høyere enhet. Informantene har skaffet seg sine brede og dype kunnskapsblikk, forståelse og ferdigheter gjennom denne type læringsprosesser, hvor de gikk på skole og møtte det formale dannelsesperspektivet. De skapte utenfor skolen, alene og sammen med andre gjennom egeninteresse, motivasjon, nysgjerrig og forskningsorientert atferd, sitt eget læringsrom som bidro til at de til slutt endte opp som aktive aktører i samfunnet. Gjennom fortellingene kom det fram at de på denne livsveien mot en selvskapte karriere, møtte en rekke sammenfallende faktorer som ble viktige for resultatet av de yrkesvalg de gjorde. Disse sammenfallende faktorene inneholder en tilnærming til liv, lære og virksomhet som 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.

Læringsmodellen

Den svenske poeten Gunnar Eklöf har skrevet: *”Det fins ingen annan verklig bildning än en självald, självförskaffad. Verklig bildning är alltid individuell. Den står i djupaste samband med det produktiva i en människas skapnad.”* (Fagéus 2010, s. 97)

Dette dreier seg altså om unge mennesker i aktiv skapende læring, som også skaper sin egen læringsarena, sitt kunnskaps- og ferdighetsdomene. De er altså på en måte både aktør, sin egen lærer, utøver, organisator, kunst- og/eller kunnskaper. Ofte framtrer de som representanter for en holistisk tilnærming, hvor de følger egenutviklede, så vel bevisste som ubevisste læringsstrategier. De er kreative og søker sin egen form og det nye; de tar sjanser, eksperimenterer, forsker, spør og graver, driver selvledet utvikling og dyrker frem egen mestringsforventning. Dette er også representativt for dynamikken vi finner når informantene bidrar med sine fortellinger. Det er gjennom egne virksomheter individet settes i stand til å forstå andres virksomhet. Det eneste vi kan få en dyp og rik forståelse av, når man for eksempel observerer fotballspillerens virksomhet ute på banen, er aktiviteten han utøver og er fortrolig med fordi en selv har tilsvarende erfaring. I eksemplet nedenfor basert på fotballspillerens erfaringer finnes mange elementer som går igjen i fortellingene de øvrige informantene også formidler. Lidenskapen, motivasjonen og viljen til å innøve ferdigheter på egen hånd er et sentralt element i læringen. Når en idrettsutøver i noen sammenhenger driver med artisteri, kan man se prestasjonene som kunst. Og det som har å gjøre med hvilken spillertype han er (fysisk, psykisk/personlighetsmessig) - hvilke forutsetninger, egenskaper og ferdigheter han trenger for å kunne være god, eller av ypperste merke på sin spesielle plass på banen. Når man hører fotballspilleren fortelle om sitt liv som fotballspiller, får man innblikk i noe som kanskje til og med godt trene de fotballøyne med høy forståelse av både spillet og premisene rundt spillet, heller ikke får med seg.

Egenutvikling som lidenskap

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 – for så å ta imot den, skjønner man at vi her snakker om en type og en mengde spissfindig trening og læring som ligger hinsides mitt erfaringsnivå. Man kan imidlertid forstå hvordan han er blitt så god som han er blitt. Erfaringen vi 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. Fotballspilleren er kanskje først og fremst selv-lært. 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 bør forutsetninger for å utvikle autodidaktiske egenskaper og ferdigheter hos alle. Hos autodidakten finner vi trolig mye av den entreprenørielle drivkraften, engasjementet, som den autopoietiske prosessen kjennetegnes av. *Grunnopplevelsen av å være selv-drevet, forankret i egen vilje, egen plan, egen-motivasjon, og gjennom det få forsterket opplevelse av mestring og egenkontroll, skaper energi.* Disse energier er en positiv drivkraft 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 opplevelsen av fremskritt som de får etter hvert får og som de tilegner de seg kompetanse.

Virkelighetens kunnskapsparadigme

I denne studien er det undersøkt om entreprenørielle dannelses- og læringsformer finnes eller eksisterer som naturlige elementer i hverdagslig aktivitet som virksomhet i randsonen mellom formelle og uformelle lærings-

strukturer. Forståelse av fenomenet *entreprenøriell dannelses* er at det i et personlig utviklingsperspektiv kan oppfattes som om slik dannelses er resultat av en vedvarende interesse-drevet, lidenskapelig og egenverdiskapende drivkraft. Hvordan passer dette inn i den skolastiske kunnskapstradisjonen? Her synes det å være et betydelig misforhold til det entreprenørielle dannelsesperspektivet som er rådende i dagens samfunn. Hvilken kunnskapsmodell vil entreprenøriell dannelses så passe inn i? Kunnskapsparadigmet må være et sentralt motuttrykk til det forannevnte og en anerkjennelse av at læring *i praksis* er en nødvendighet for å oppnå høy profesjonell kompetanse. Gjennom det vil en kunne bidra til at verdirasjonaliteten blir førende. Ved dette kommer muligheten for en 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 finnes i begge paradigmer. Dette krever nytenkning så vel 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 dannelses forstås i et fremtidig kunnskapsperspektiv - og hvordan kan kunnskapen som knyttes til entreprenøriell dannelses inkluderes i fremtidens pedagogiske læringsprosesser? Den handler ikke bare om karakterdannelse, men om å utvikle evnen til kritisk erfaring og tenkning. Mennesket trenger å utvikle vår fornuft, for ikke å være kasteball for meninger, fordommer, lidenskaper og engstelser. Etter å ha gjennomført en større case-studie sammen med mennesker som på ulikt vis er knyttet til skolen, vokste begrepet *entreprenøriell dannelses* frem som mulig parameter som kan følges i jakten på en fremtidsskole som både kan ha rom for alle – og blikk for den enkelte. Dette dannelsesperspektivet er blitt tydeliggjort gjennom den empiri som ligger til grunn for avhandlingen. Ved å veve *entreprenøriell dannelses*prosesser tydelig inn i skolen som et strategisk mål, kan det være at noen av de som ikke trives i skolen vil kunne trives bedre, og endog at noen av de som er blitt borte fra skolen ville ønske å komme tilbake.

OPPSUMMERING

Hovedproblemstilling for denne studien var relativt vid. Den lyder slik: *Hvordan kan menneskers entreprenørielle dannelsesprosesser forstås og hvordan kan denne forståelsen bygges inn i fremtidens læringsprosesser?*

Ambisjonene var å studere hvordan barn og unge gjennomløper denne prosessen for eventuelt å finne elementer eller tiltak som også kan tilføres barn og unges læreprosesser i framtida. I studien er det innhentet informasjon fra flere ulike kilder og oppfatninger av hva som skjer i dannelsesprosessen. Oppfatningene som kom fram i denne studien var blant annet:

- *Entreprenøriell dannelse betyr å tilegne seg skapende og kreative kvaliteter som kan bidra til at individet utvikler sitt eget genuine talent og tar det i bruk ved etablering av selvstendig virksomhet.*
- *Entreprenøriell dannelse kan også bety at individets indre motivasjon utvikles og aktiveres samt bidrar til å fremme vedvarende og gjerne også lidenskapelig læringsaktivitet.*
- *Dannelsesprosessen kan betraktes som en autonom prosess til forveksling lik autodidaktens måte å tilegne seg ferdighetene på. Dette betyr at individualiserte og selvvalgte læringsprosesser er sentrale.*
- *At læringsprosessen og læringsmiljøet også er autentisk spiller en betydelig rolle når læringsprosesser som kan gi entreprenøriell kapital tilstrebes. Læringserfaringene må være tilnærmet direkte overførbare til en "salgbar" virksomhet.*

Men hva er det som kjennetegner lære- og utviklingsprosessene hos mennesker som er blitt – eller opptrer som - vellykkede entreprenører i samfunnet. I den selektive intervjustudien som er gjennomført, der 16 personer som alle skaffet seg selvstendig virksomhet basert på sitt eget talent, og som utviklet seg fra å være et spesielt engasjement eller interesse for en aktivitet mens de var barn og som senere i livet ble videreutviklet og realisert i en selvstendig entreprenøriell virksomhet. Mange av disse 16 etablerte seg i kreative yrker der kunst, kultur, håndverk og en generelt høy kompetanse er det karakteristiske (tabell 1). Gjennomsnittsalderen

for disse informantene da studien ble gjennomført var 43 år, og 69 % av dem var født etter 1970. I intervjuene søkte man å få fram viktige, karakteristiske aspekt som informantene selv mente kunne belyse det spesielle engasjementet vedkommende hadde realisert på sitt egen felt. De aller fleste menneskene som deltok i studien kan i alle fall betegnes som en ekspert eller kulturell mester på sitt genuine felt. Noen også med kvaliteter til å forbedre egen virksomhet ved innovative grep. Dannelsesprosessen lar seg imidlertid best beskrives og forklares ved å vise til fotballspillerens konkrete eksemplifisering i intervjuet av hvordan egenferdighetene ble finslepet gjennom kontinuerlig innøving av detaljer som senere skulle anvendes virtuost i kamp. Det er den intensive, konsentrerte egentreningen – drivkreftene - som fremmer de skapende evnene som den genial utførelse kan bygge på i en autentisk virkelighet – i kamp.

I denne studien er referansene også trukket til autodidaktens måte å tilegne seg individuelle ferdigheter på. Selvlærte ferdigheter der nivået er veldig høyt, der utøvelsen kan beskrives som artistteri som følge av dypt engasjement og automatiserte ferdigheter tilegnet ved lidenskapelig aktivitet og trening over lang tid. Kunstnerlig utøvelse synes på mange måter å ligge i samme gate. Eksemplene viser resultatet av hva som kan oppnås når individet gjennomløper en entreprenøriell læreprosess.

Når målsetting med opplæringsssituasjonen er å utdanne fremtidige entreprenører er det også vanlig at mange assosierer dette med å etablere en bedrift som kan drives på en økonomisk forsvarlig måte. Elev- eller ungdomsbedrifter benyttes ofte som organisatorisk tiltak for slik læringsvirksomhet innenfor skolens rammer. Men fokus flyttes da fra å danne – eller å lære opp - elever slik at de tilegner seg individuelle kvaliteter på et svært høyt utøvernivå slik vi har lagt den inn i forståelsen som er omtalt ovenfor. Elevbedriften kan likevel være et hensiktsmessig tiltak som bidrar til å motivere for nye etableringer. Men da beveger vi oss bort fra en pedagogikk som virker personlighetsutviklende, og dermed dannende på selvutviklingsnivået. Den økonomiske skoleringen som trengs for å etablere bedriften synes imid-

lertid å være vesentlig for motivasjonen som trengs når man vil skape noe.

Fotnoter

1. Det vises til strategiske planer utviklet tverr-departementalt i perioden 1997 – 2008 og Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014. Handlingsplan (Kunnskapsdepartementet).

2. I Norden ble denne tanken formidlet til alle Nordiske land via Nordisk Ministerråd ved en konferanse holdt i Jyveskylä i Finland i 1996.

3. Jfr. valget av 2009 som markering av kreativitet og innovasjon – The European Commission

4. Denne konferansen ble gjennomført ved Høgskolen i Bodø 11-13 august 2008

5. Dette arbeidet utgjør en del av en påbegynt og nødvendig konseptualiseringsprosess som videreføres og formidles ved flere bokutgivelser i 2012 og 2013.

6. Dannelses 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 dannelse beskrives som ”formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning.” (SNL.no, hentet ut 29.11.15)

7. Skolastisk – læring innenfor et organisert skolesystem. Ikke-skolastisk vil i vår sammenheng være læring i praktiske kontekster og selv-initiert læringsaktivitet utenfor et skolesystem

8. Forholdene som er nevnt her er omtalt grundig i Dag Ofstads PhD- avhandling «Den entreprenørielle dannelsesreisen» Nr. 15-2016. Nord universitet

Referanser

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, 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. 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

Fagéus, K (2010).

Autodidakt och lärestilar. I: Göransson, B. (2010). Dialoger 83 – 84 2007.

Flyvbjerg, B (2006).

Rationalitet og magt. København: Akademisk Forlag

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)

Kirzner, I.M. (2008)

The alert and creative entrepreneur: A clarification, IFN Working paper no. 760, New York University.

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

Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave. Oslo Gyldendal Akademiske forslag.

Lindseth, A & Nordberg, A. (2004).

A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience, Original Article, Nordic College of Caring Sciences

Lindseth, A (2009).

Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009), Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre.

Lindseth, A (2011).

Personlig dannelse. I Hagtvedt, B & Ogjenovic, G (red) (2011)Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon (s.183 – 194). Dreyers Forlag. Oslo 2011

Lindseth, A (2015).

- Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap?* I: McGuirk, J & Methi, J.S (red). Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Fagbokforlaget. OECD (1988).
Reviews of National Policies for Education. Norway. Paris: OECD.
- Ofstad, D (2015).
Om å forstå lærings situasjoner. Artikkel I: Psykologi i kommunen, nr. 3, 2015.
- Ofstad, D (2013).
"Entreprenøriell dannelse" – om grunnlaget for et modernisert dannesperspektiv. Artikkel I: Sjøvoll, J og Johansen, J-B. (red) (2013).
Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning. 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. NAFOL Year Book 2012. 215
- Schumpeter, J. A . (1983)
The theory of economic development, Transaction Publishers.
- 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
- Skogen, K. & J. Sjøvoll, red (2009)
Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Skogen, K. & J. Sjøvoll, eds (2010)
Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education. Trondheim. Tapir Academic Press.
- St.meld.nr. 25 (2008 – 2009)
Lokal vekstkraft og framtidstru
- St.meld.nr. 44 (2008 – 2009)
Utdanningslinja
- Svedberg, G. (2011)
Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i det svenska utbildningssystemet.
- I Sjøvoll J.
Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Tema Nord 2011:517
- Wackerhausen, Steen (2008)
Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. RUM/Refleksion i praksis: Nr. 1/2008.

Dag Ofstad

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

Jarle Sjøvoll

Østensenveien 19,
8009 Bodø
Tlf 91177387
sjovolljarle@gmail.no