



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 tilkjenner det at skolen skal gi utfordringer og mestingsopplevelser 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 tretten år lang utdanningsløp fylt av trivsel, lærerlyst, 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 flerfasettert 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 utdanningsprosesser. 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 utdanningsmodeller (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 selvoppfatning (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 enkeltes 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, besluttosomhet, 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 nyskapingsprosesser, 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 tankemønstra – 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 begir 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 profesjonsdanning 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, reproducere, 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 tilsi 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 samtlige 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 mestringssevne, 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 *utdanning* tolkes alt etter konteksten og kan bety alt fra *opdragelse, dannelse til undervisning, pedagogikk – til utdanning*. 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 opplæringsystemet 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 samfunnsmessig 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 kontekststavhengig. 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, kontekststavhengig – 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 fortrolighets-kunnskap*, 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



Flyvbjerg, B 1990. *Rasjonalitet, intuisjon og kropp i menneskets læreprosess*. Fortolkning og evaluering av Hubert og Stuart Dreyfus' modell 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 virtuos 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 tilfeldighet. 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 sjette (den kulturelle mesteren/virtuosen) og det syvende steget (fornyeren) 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 informanternes 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 I – 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 ”faderen” – 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 automatikk 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 basistreningen 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, blikk 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 barndom 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 arbeidsuker. 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.

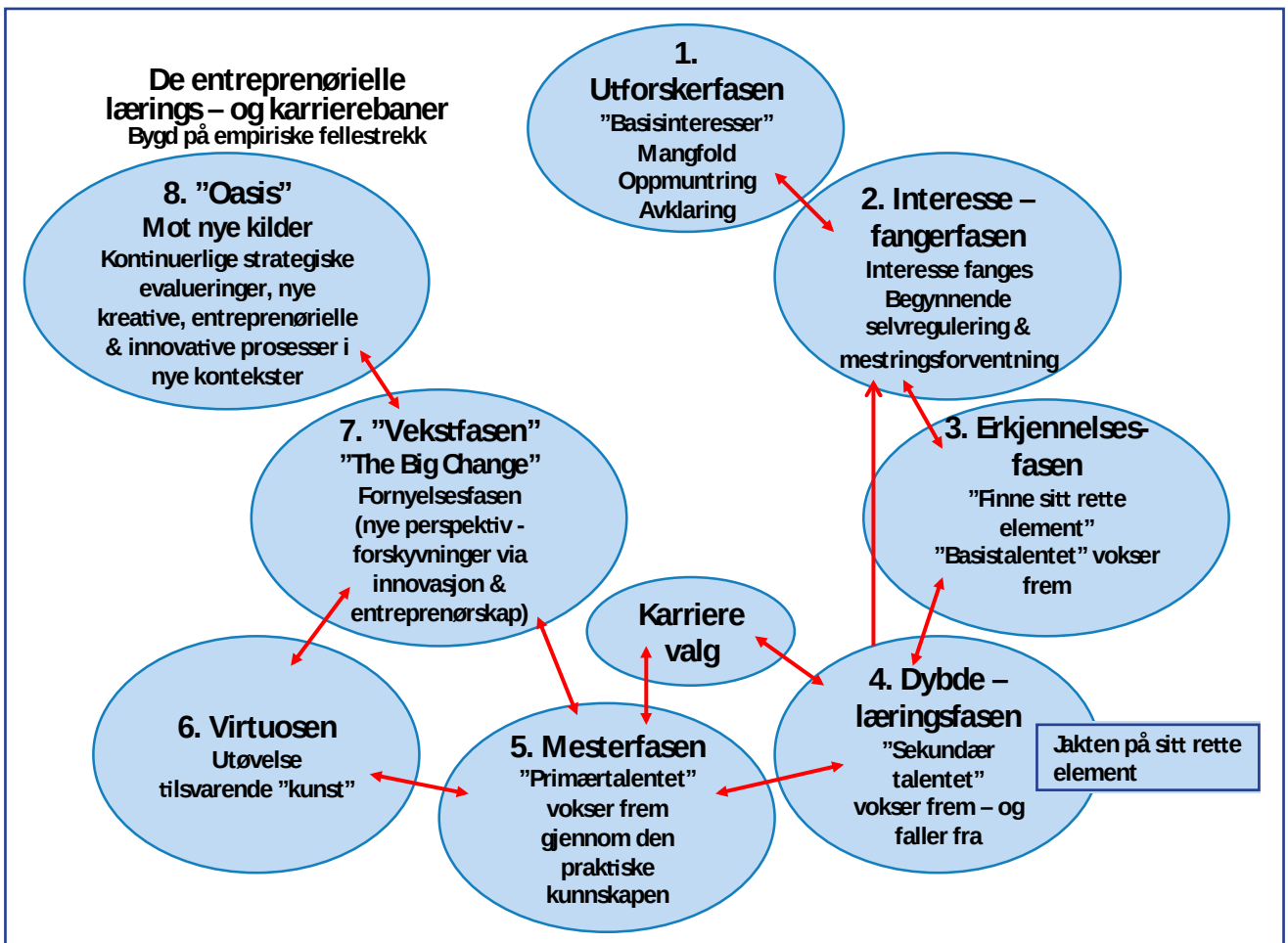
Han beskriver i sin fortelling de viktigste faktorene som gjorde at karrieren er blitt som den er blitt:

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 brødrene 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 eksplorerende 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 fortøner 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, ”lekelærte” 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 bekräftet 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 selvbedømming 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 oppdaget sitt basitalent. 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, selvframbringende 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 erkjennelsesfasen – 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 tredivet 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 kompletthet 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 mulighetssone, men som også kan oppleves som bortenfor egen komfortsone. 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 særs 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 følte 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 gavn 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 enkeltes 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 dypere 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 praksisfellesskap 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 mestringsforventning, 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 selvstringsevnen. 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 praksisfelleskap 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 transcendent* (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 uddannelse i målingens tid – etik, politik, 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). *Samfundsvitenskap 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 dannelsesperspektiv*.
- 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. Selvoppfatning, 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