

**PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP**  
**SOM VIRKEMIDDEL FOR LOKAL OG REGIONAL**  
**UTVIKLING**

**EKSEMPLER FRA SKOLER OG MINDRE KYSTSAMFUNN I FINNMARK**

**Odd Ståle Eide**



## **FORORD**

Gjennom studier i samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo ble jeg tidlig på 1990-tallet fortrolig med begrepet entreprenørskap, og ikke minst entreprenørskap som grunnlag for lokal og regional utvikling. Noen år senere ble jeg gjennom mitt arbeid i lærerutdanningen ved Høgskolen i Bodø (det nåværende Universitetet i Nordland) oppmerksom på en ny tilnærming til entreprenørskap - pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap innebærer at begrepet entreprenørskap er tilpasset en skole- og læringskontekst. Pedagogisk entreprenørskap fremsto for meg som et uklart begrep. Med tiden har jeg fått en økt forståelse av hvilken utfordring det er å gi begrepet pedagogisk entreprenørskap et avklart innhold. Denne avhandlingen formidler egne refleksjoner rundt begrepsinnholdet i pedagogisk entreprenørskap. Refleksjonene rundt begrepsinnhold ligger til grunn for drøftinger av avhandlingens hovedtema: pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling.

Avhandlingen er i hovedsak skrevet under opphold i det østlige Tsjekkia. Mindre deler av avhandlingen er skrevet under opphold i Østerrike, Ungarn, Italia, Spania, Portugal og Norge. Også veiledningen bærer preg av en viss geografisk mobilitet. Veiledningen har foregått i Muros (Galicja, Spania), Bergen, Bodø, Vadsø og Roma. Jeg vil takke professorene Knut Bjørn Lindkvist og Jarle Sjøvoll for kyndig veiledning under arbeidet med avhandlingen. Knut Bjørn Lindkvist har vært min hovedveileder, og har i årenes løp lest og kommentert en rekke utkast til avhandlingen. Med sin bakgrunn i pedagogikk har Jarle Sjøvoll i sine tilbakemeldinger vektlagt de deler av avhandlingen som omhandler skole og læring. Jeg vil takke Trond Lekang for hans bidrag til layout, og for å ha rettet opp en del oppgavetekniske mangler. Jeg vil takke Stig Eide for å ha rettet opp en del språklige mangler. Til sist vil jeg takke alle informanter i Finnmark for deres bidrag.

Odd Ståle Eide, Zlin, 27. juni 2013



## SAMMENDRAG

Formålet med denne avhandlingen er å belyse pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Avhandlingen opererer med et skille mellom en smal og en bred tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. En smal tilnærming til pedagogisk entreprenørskap retter fokus mot bedriftsetablering i skolen, gjennom elev- og ungdomsbedrifter. I en bredere tilnærming til pedagogisk entreprenørskap vektlegges i sterkere grad prosjekter der elever utvikler og realiserer ideer, uten å gå veien om bedriftsetableringer. Realisering av ideer er ofte knyttet til problemløsning i skole og nærmiljø.

Pedagogisk entreprenørskap fremstår i begrenset grad som et eget, konsolidert teoriområde. Pedagogisk entreprenørskap befinner seg i skjæringspunktet mellom mer etablerte teoriområder, som innovasjons- og entreprenørskapsteori, læringsteori, og teori om lokal og regional utvikling (økonomisk geografi m.m.). Selv om teksten har en tydelig teoretisk profil, er den teorien som anvendes, i betydelig grad hentet fra andre områder enn pedagogisk entreprenørskap. Det er gjennom anvendelse av teori fra mer etablerte teoriområder at pedagogisk entreprenørskap på sikt kan tre frem som et eget teoriområde.

Et vesentlig premiss for avhandlingen er at pedagogisk entreprenørskap, ikke minst i et langsiktig perspektiv, kan ha regionalpolitiske implikasjoner. To sentrale utfordringer i regionalpolitikken er å tilrettelegge for nyetableringer i næringslivet og tilrettelegge for et best mulig samspill mellom lokale og regionale aktører. Det å stimulere entreprenørielle holdninger og ferdigheter hos barn og unge antas på sikt å kunne resultere i en økt fremvekst av "arbeidsskaper" i distriktene. Avhandlingen belyser hvordan bruk av entreprenørielle læringskonsepter i skolen kan medvirke til lokal og regional utvikling. I tillegg formidles det hvordan partnerskapsavtaler mellom skole og næringsliv kan fungere som *en ramme* for læringskonsept som elev- og ungdomsbedrift. Etablerte foretak kan fungere som produksjonslokaler, underleverandører og i visse tilfeller også som markeder for elevenes produkter. Etablering av elev- og ungdomsbedrifter og nettverksforankring av denne virksomhet gjennom partnerskapsavtaler er dermed nøye forbundet. Samtidig vektlegges det også at partnerskapsavtaler kan fungere som en ramme for skoleprosjekter med et videre siktemål enn bedriftsetablering – skoleprosjekter der elever får arbeidstrening og kunnskap om naturressurser og ressurspersoner i nærmiljøet.

Skoler og kystsamfunn i Finnmark fungerer som et empirisk forankringspunkt for avhandlingen. To skoleinitiativ i Nordkapp med tilknytning til det marine felt vektlegges spesielt i avhandlingen - ett innen videregående opplæring og ett i grunnskolen. Selv om initiativene er forankret i Nordkapp, kan de relateres til mer overordnede fylkeskommunale og regionale strategier. I det ene initiativet har Finnmark fylkeskommune vært direkte involvert som prosjekteier. Siden initiativene befinner seg i skjæringspunktet mellom det lokale og det regionale, kan forbindelseslinjer trekkes mellom regionale strategier i Finnmark og aktiviteter som pågår i lokalsamfunn i Nordkapp kommune. I tillegg til skolene i Nordkapp omhandler avhandlingen også skoler i andre kommuner i Finnmark, som Måsøy, Lebesby og Vardø. Formålet med å inkludere eksempler fra andre steder enn Nordkapp, er ikke som i tradisjonell komparativ analyse å sammenligne likestilte case. Eksemplene fra Måsøy, Lebesby og Vardø baserer seg gjennomgående på et mer avgrenset datamateriale og en mindre omfattende analyse enn de sentrale casene i Nordkapp. Siden eksemplene fra disse kommunene kun har en underordnet, supplerende funksjon i avhandlingen, omfatter de gjennomgående langt færre informanter enn eksempelstudiene i Nordkapp. Eksemplene fungerer til dels som et sammenligningsgrunnlag for å belyse situasjonen i Nordkapp.

Mangelen på kontinuitet i satsningen på pedagogisk entreprenørskap er et problem ved flere av skolene som inngår i undersøkelsen. Det er påpekt at gode læringskonsepter og positive erfaringer med pedagogisk entreprenørskap i seg selv ikke er tilstrekkelig til å sikre kontinuitet. Spørsmål om kontinuitet er relatert til hvordan pedagogisk entreprenørskap forankres i og utenfor skolen. Avhandlingen synliggjør behovet for å forske mer på fremgangsmåter som kan bidra til økt kontinuitet i skolars praktisering av pedagogisk entreprenørskap.

Avhandlingen kan betegnes som teoretisk-analytisk. Den vektlegger teoretiske drøftinger av begrepsinnholdet i pedagogisk entreprenørskap og anvendelse av dette begrepsinnhold i strategier for lokal og regional utvikling. Empirien fra skoler og kystsamfunn i Finnmark er primært anvendt for å belyse spørsmål som er omtalt i de teoretiske drøftingene. Empirien bidrar ikke minst til å konkretisere hvilke utfordringer praktisering av pedagogisk entreprenørskap representerer ved skoler. Empirien illustrerer også hvor vanskelig det i praksis er å skille klart mellom pedagogisk entreprenørskap og andre læringsformer i skolen.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. ENTREPRENØRSKAP PÅ ULIKE ARENAER.....</b>	<b>11</b>
ENTREPRENØRSKAP I SKOLE OG NÆRINGS LIV.....	11
BEGREPSAVKLARING SOM EN PÅGÅENDE PROSESS.....	14
BEGREPSDESIGN.....	17
DEFINISJON AV PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP.....	21
SKOLER OG KYSTSAMFUNN I FINNMARK SOM ET EMPIRISK FORANKRINGSPUNKT.....	25
PROBLEMTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	29
AVHANDLINGENS TEORETISKE FORANKRING OG STRUKTUR.....	32
<b>2. ENTREPRENØRSKAP OG INNOVASJON- REALISERING AV NOE NYTT.....</b>	<b>37</b>
ENTREPRENØRSKAP GJENNOM INNOVASJON.....	37
IDEUTVIKLING OG INNOVASJONER.....	38
MOTSTAND MOT INNOVASJONER.....	41
PROAKTIV VIRKSOMHET - ET GRUNNLAG FOR PRODUKT-MARKEDSINNOVASJONER.....	43
NYE FORESTILLINGSFORMER.....	46
ENTREPRENØRSKAP, TEGN OG MERKEVAREBYGGING.....	48
EKSEMPEL THOMAS ALVA EDISON.....	51
OPPSUMMERING.....	54
<b>3. LÆRING AV ENTREPRENØRSKAP – SKOLEN SOM LÆRINGSARENA.....</b>	<b>55</b>
LÆRING I KLASSEROM.....	55
DEKONTEKSTUALISERING.....	56
KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSFORSTÅELSE.....	59
KONTEKSTUELL LÆRING.....	60
SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	63
LÆRING GJENNOM SAMHANDLING OG BRUK AV ARTEFAKTER.....	66
DELTAKER- OG LÆRINGSBANER.....	71
ORGANISATORISK FORANKRING AV PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I SKOLEN.....	72
OPPSUMMERING.....	74
<b>4. PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP SOM STRATEGI FOR LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING - MED VEKT PÅ NETTVERKSPERSPEKTIV.....</b>	<b>77</b>
BEGREPSAVKLARING.....	77
TEORI OM LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING – NOEN TENDENSER.....	78
LAUES PROGRESJONSMODELL - SKOLER I LOKALE UTVIKLINGSPROSESSER.....	84
NETTVERK, FLERARENALÆRING OG LØSE BÅND.....	86
NETTVERKSENTREPRENØRER OG POSISJONERING.....	88
BILATERALE NETTVERK – BRUKER-PRODUSENT RELASJONER.....	93
KOMPLEKSE NETTVERK.....	96
NETTVERK I PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP.....	98
INSTITUSJONALISERING, RUTINISERING OG STIAVHENGIGHET.....	100
STEDSFORANKRING SOM MULIGHET OG POTENSIELT PROBLEM.....	104
ENTREPRENØRER SOM ROLLEMODELLER.....	106
STEDER SOM IDENTIFISERINGSOBJEKT.....	106
OPPSUMMERING.....	110
<b>5. METODESPØRSMÅL OG METAPERSPEKTIV PÅ FORSKNING.....</b>	<b>113</b>
ALTERNATIVER TIL "METODOLOGISME".....	113
VITENSKAPELIG KUNNSKAP VERSUS PRAKTISK KUNNSKAP.....	115
REFLEKSJON.....	117
BEGREPSBRUK, SPRÅK, STIL OG PÅVIRKNING.....	121
TEORI OG EMPIRI.....	124
METODE.....	127

INTERVJUER SOM STRATEGISK SAMHANDLING .....	130
LAGSPILL OG TRIANGULERING .....	132
INTERVJUKONTEKST OG KOMMUNIKASJON.....	134
UTVALG OG AVVEININGER VED INTERVJUER.....	139
INTERVJUER SOM PROSESS .....	141
INTERVJUER OG TAUS KUNNSKAP .....	143
FELTMETODIKK OG METODENES INNVEVDHET.....	144
<b>6. SAMSPILL MELLOM SKOLE OG FISKERINÆRINGEN - PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I NORDKAPP KOMMUNE .....</b>	<b>147</b>
OM NORDKAPP OG KAPITLETS OPPBYGNING.....	147
UTVIKLINGSTREKK INNEN FISKERINÆRINGEN I FINNMARK OG NORGE .....	150
UTVIKLINGSTREKK I FISKEINDUSTRIEN I NORDKAPP .....	152
VERTIKALE RELASJONER, PRODUKTKVALITET OG MARKEDSORIENTERING .....	153
FISKERINÆRINGEN VERSUS REISELIVSNÆRINGEN .....	156
REISELIVSNÆRINGEN .....	158
EN FISKERIIDENTITET SATT UNDER PRESS .....	159
EN STEDSIDENTITET FORANKRET I FISKERIENE.....	161
SKOLEN OG FISKERINÆRINGEN .....	162
SAMARBEID OG NETTVERK MELLOM SKOLE OG FISKERINÆRING .....	163
ET RAMMEPLANINITIATIV – SKOLEN OG LOKAL UTVIKLING I FISKERINÆRINGEN .....	168
NORDVÅGEN OG NORDVÅGEN SKOLE .....	171
NORDVÅGEN SKOLES UNDERVISNINGSPLETTFORM .....	172
OM MESSEKONSEPTET .....	173
FISKERIMESSEN SOM LÆRINGSBANE .....	175
FISKERIMESSEN SOM ENTREPRENØRIELT KONSEPT .....	177
PROSJEKTET "HAVETS RESSURSER GIR MULIGHETER" .....	181
ANVENDELSE AV MARIN OG MARITIM TEKNOLOGI .....	183
ØKT NÆRINGSGLIVFORANKRING AV FISKERIUTDANNINGEN .....	184
PARTNERSKAP OG SAMARBEID MED EKSTERNE INTERESSENER .....	185
HVORDAN VURDERE PROSJEKTET "HAVETS RESSURSER GIR MULIGHETER" .....	187
UNGDOMSBEDRIFTER, PRODUKSJONSKJEDE OG "FISKEBORD" .....	188
UNGDOMSBEDRIFTEN "2 ANSIKTER" .....	191
ETABLERERKULTUR OG KULTURELLE FLASKEHALSER.....	193
<b>7. "MARINT ENTREPRENØRSKAP" VED KYSTSKOLER I FINNMARK.....</b>	<b>197</b>
UTFORDRINGER FOR KYSTSKOLER I FINNMARK .....	197
SAMARBEID MELLOM HAVØYSUND SKOLE OG TOBØ FISK AS .....	197
"BEDRIFT I BEDRIFT" .....	199
SAMSPILL MELLOM SKOLE OG FISKERIAKTØRER .....	201
"MARINT ENTREPRENØRSKAP" VED VARDØ VIDeregående SKOLE .....	203
<b>8. AVSLUTNING.....</b>	<b>207</b>
FELLESTREKK VED FORSKNING OG ENTREPRENØRSKAP .....	207
PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP – MER ENN ØKONOMI OG BEDRIFTSETBLERING .....	209
EN LÆRINGSPLATTFORM FOR PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP.....	211
PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP OG LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING .....	212
NORDKAPP OG FINNMARK.....	217
SLUTTKOMMENTAR.....	220
<b>9. LITTERATUR.....</b>	<b>225</b>



## **Følgende tabeller og figur inngår i avhandlingen:**

Tabell 2.1: Differensiering av elev- og ungdomsbedrifter

Tabell 2.2: Differensiering av læringskonsept

Tabell 4.1: Differensiering av partnerskap

Tabell 4.2: Differensiering ut fra ulike forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling

Tabell 5.1: Intervjuinformanter

Tabell 6.1: Oppfølging av rammeplaninitiativ

Tabell 6.2: Fiskerimessens faser

Tabell 8.1: Differensiering av bedriftsetablering og partnerskap

Tabell 8.2: Differensiering av læringskonsept og partnerskap

Figur 1. Kart over Nordkapp



# 1. ENTREPRENØRSKAP PÅ ULIKE ARENAER

## ENTREPRENØRSKAP I SKOLE OG NÆRINGSLIV

Personer som registrerer nye forretningsmuligheter og utnytter mulighetene gjennom næringsetableringer betegnes gjerne som entreprenører. Det antas at entreprenører tidligere enn andre ser og utnytter muligheter, frembrakt av en ubalanse i markedet - av manglende samsvar mellom hva som tilbys og hva kunder og brukere reelt sett etterspør (Spilling 2006). Entreprenørers handlinger relateres ofte til en proaktiv evne - en evne til å foregripe sider ved markedsutvikling. For øvrig eksisterer det ingen bred enighet om hva som er sentrale kjennetegn ved entreprenører. Der den yngre Schumpeter gjennomgående skildrer entreprenøren som et enkeltindivid, skildrer den eldre Schumpeter ofte entreprenøren som en del av foretaks FoU-avdelinger og andre kollektiver (Teigen 2004). Der den yngre Schumpeter vektlegger skapertrang og innovativ evne, vektlegger von Mises (2000) profittmotiv og risikovilje som sentrale entreprenørkjennetegn. Der den yngre Schumpeter fremstiller entreprenøren som et unntaksmenneske, skildrer Drucker (1985:157) vedkommende mer som en "medelsvensson", en prosaisk figur uten særpregede karaktertrekk. Det er heller ingen enighet om entreprenøren er en ren næringsaktør eller om vedkommende kan operere innenfor andre felt. Er for eksempel begrepet "politisk entreprenør" meningsfullt eller selvmotsigende? Kan en kommunal kultursjef som "tar grep" og "får ting til å skje" i gitte sammenhenger omtales som en entreprenør? Spørsmålet er dermed om det ved siden av entreprenører innenfor næringslivet eksisterer andre entreprenører, eller om alle entreprenører per definisjon er næringsaktører.

Spørsmålene om entreprenørers næringslivsforankring og hva som kjennetegner entreprenører er blitt aktualisert gjennom de senere års satsning på entreprenørskap i skolen. I den videre fremstilling vil entreprenørskap i en skolesammenheng fortrinnsvis bli omtalt som pedagogisk entreprenørskap. Begrepet pedagogisk entreprenørskap indikerer at læringsaspektet ved entreprenørskap vektlegges<sup>1</sup>. Læringskonsept som elev- og ungdomsbedrift benyttes ofte for å eksemplifisere innholdet i pedagogisk entreprenørskap. Elevbedrift henviser til bedriftsetablering i

---

1 En del av de forfattere avhandlingen refererer til, anvender ikke selv begrepet pedagogisk entreprenørskap. De anvender i stedet begrep som entreprenørskap i opplæringen, entreprenørskap i skolen og tilsvarende. Avhandlingen benytter forholdsvis konsekvent begrepet pedagogisk entreprenørskap, også når det refereres til forfattere som ikke selv anvender nevnte begrep.

grunnskolen, mens ungdomsbedrift henviser til bedriftsetablering innen videregående opplæring. Elev- og ungdomsbedrift er trolig de læringskonsept i skolen som i størst grad samsvarer med entreprenørskap, slik det praktiseres innen næringslivet. Kjernen i begge læringskonsept er at elever i løpet av et skoleår etablerer, driver og avvikler en bedrift, basert på en forretningside de selv har utviklet (Solstad 2000). Samtidig vektlegges det som er vevd inn i det å drive en bedrift: utholdenhet, risikohåndtering, å ta raske og riktige beslutninger underveis i produksjonsprosessen. Bedriftsetableringen fungerer som en katalysator for en mangesidig kunnskapstilegning og ikke primært som et selvstendig mål.

Elev- og ungdomsbedriftskonseptet baserer seg på at entreprenørskap kan læres - at læringssituasjoner kan tilrettelegges for å utvikle aktørers evne til å se og realisere uutnyttede muligheter (ibid.). Formålet med den opplæring som pågår innen elev- og ungdomsbedrifter er ikke fortrinnsvis å gi kunnskap *om* entreprenørskap, men å skape forutsetninger *for* entreprenørskap. Det sentrale er dermed ikke at elevene *lærer om* bedriftsetablering, men at de i praksis etablerer og driver en bedrift med basis i innovative resoneringer rundt produkt, produksjonsprosess og marked, dvs. *lærer av* bedriftsetablering. I så måte skiller opplæringen tilknyttet elev- og ungdomsbedrifter seg grunnleggende fra den tradisjonelle fagopplæringen i ulike økonomi- og samfunnsfag, der bedriftsetablering nok er et tema, men der etableringsprosessen fortrinnsvis tematiseres på et teoretisk nivå.

Det er mulig å operere med et skille mellom en smal og en bred tilnærming til pedagogisk entreprenørskap (Spilling et al. 2002). En smal tilnærming til pedagogisk entreprenørskap vektlegger primært bedriftsetablering i skolen, gjennom elev- og ungdomsbedrifter, dvs. det som er omtalt ovenfor. I en bred tilnærming til pedagogisk entreprenørskap vektlegges i sterkere grad tiltak og prosjekter der elever utvikler og realiserer ideer, uten å gå veien om bedriftsetableringer. Realiseringen av ideer kan for eksempel skje gjennom utstillinger eller fremføringer av ulik art. Realisering av ideer er ofte knyttet til problemløsning i skole og nærmiljø. Elevgrupper som utvikler løsninger på oppgaver som eksterne interessenter i nærmiljøet har definert for dem, og ønsker svar på, vil være eksempel på problemløsning innenfor pedagogisk entreprenørskap (Laue 2002). Aktører i nærmiljøet fungerer her som oppdragsgivere for elevgrupper.

Organisasjonene Ungt Entreprenørskap og NHO (Næringslivets Hovedorganisasjon) er sentrale

aktører innen pedagogisk entreprenørskap<sup>2</sup>. I noen grad har det eksistert en arbeidsdeling mellom Ungt Entreprenørskap og NHO. Ungt Entreprenørskap har forvaltet læringskonseptet ungdomsbedrift (og etter hvert også andre læringskonsepter), mens NHO har vektlagt partnerskapsvirksomhet. Ungt Entreprenørskap har utviklet et konsept basert på etablering og drift av næringsvirksomhet, mens NHO har fokusert på utvikling og anvendelse av nettverk – fortrinnsvis nettverk mellom skole, arbeids- og næringsliv. I motsetning til elev- og ungdomsbedrift kan partnerskap mellom skole og næringsliv neppe betegnes som et læringskonsept. Partnerskapsavtaler har i stedet vært *en ramme* for læringskonsept som elev- og ungdomsbedrift, der etablerte foretak har fungert som produksjonslokale, underleverandør og i visse tilfeller også som markeder for elevenes produkter. I tillegg har ansatte i foretakene fungert som mentorer for elever i elev- og ungdomsbedrifter. Etablering av elev- og ungdomsbedrifter og nettverksforankring av denne virksomhet i et lokalt eller regionalt næringsmiljø gjennom partnerskapsavtaler er dermed nøye forbundet. Samtidig kan partnerskapsavtaler også fungere som en ramme for skoleprosjekter med et videre siktemål enn bedriftsetablering – skoleprosjekter der elever får arbeidstrening, kunnskap om naturressurser og ressurspersoner i nærmiljø og erfaring i å løse oppgaver definert av partnerskapsbedrifter. Partnerskapsavtaler kan også legge faste rammer for bedriftsbesøk, utplassering av elever, hospitering for lærere etc. Partnerskapsavtaler er et virkemiddel for å sikre at elever og lærere tilegner seg kunnskaper om ressurser og aktører i skolens omgivelser. Alternativet til formaliserte partnerskapsavtaler er et løsere, mer ad-hoc preget samarbeid mellom skole, næringsliv, foreninger og offentlige institusjoner i nærmiljø og region.

Lokale og regionale utviklingsprosesser kan blant annet relateres til tilrettelegging for

---

2 Ungt Entreprenørskap ble opprettet på bakgrunn av initiativ fra en rekke aktører. Johansen & Eide (2006:7) nevner følgende initiativtakere: Handels- og Servicenæringens Hovedorganisasjon, Utdannings- og forskningsdepartementet, Statens Nærings- og Distriktsutviklingsfond, Kommunal- og Regionaldepartementet, Landbruksdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Næringslivets Hovedorganisasjon, Sparebankforeningen i Norge, Brønnøysundregisteret og Skattedirektoratet. Initiativtakernes brede sammensetning kan tyde på at Ungt Entreprenørskap alt fra starten av var tiltenkt en koordineringsfunksjon innen pedagogisk entreprenørskap i Norge. Virksomheten til Ungt Entreprenørskap har i de senere år vært preget av oppbygging av et omfattende, men samtidig desentralisert organisasjonsapparat. Ungt Entreprenørskap har etablert avdelinger i alle landets fylker (i enkelte fylker finnes også regionale underavdelinger). Sentrale utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) og de politikere som legger premisser for deres arbeid, har den formelle myndighet til å bestemme det innhold som gis pedagogisk entreprenørskap i Norge. Ungt Entreprenørskap befinner seg i en mellomposisjon mellom sentrale utdanningsmyndigheter og de skoler som skal utøve utdanningsmyndighetens politikk. Ungt Entreprenørskap fungerer som en leverandør av løsninger på oppgaver som interessenter, deriblant utdanningsmyndigheter, er interessert i løsninger på. De har dels oppdaget og dels formet et marked som kun i begrenset grad er betjent av andre, og som representerer muligheter for dem som er i stand til å betjene det. Ungt Entreprenørskap fremstår dermed både som en premissleverandør og iverksetter av egne strategier, og et redskap i utdanningsmyndighetenes utdanningspolitikk. Ungt Entreprenørskap er juridisk sett uavhengig av utdanningsmyndighetene. I noen grad eksisterer det imidlertid et finansielt avhengighetsforhold ved at deler av virksomheten i Ungt Entreprenørskap har basert seg på overføringer fra statsbudsjettet.

nyetableringer i næringslivet og tilrettelegging for nettverksutvikling mellom lokale og regionale aktører (med tanke på å skape synergier). Elev- og ungdomsbedrifter, partnerskap mellom skole og næringsliv, og andre former for pedagogisk entreprenørskap, fremstår som potensielle virkemidler for å stimulere lokale og regionale utviklingsprosesser (Spilling et al. 2002). Formålet med avhandlingen er å belyse pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Før formålet med avhandlingen utdypes kan det være oppklarende å omtale enkelte uklarheter ved begrepet pedagogisk entreprenørskap (i gjennomgangen ovenfor er uklarheter ved begrepsinnhold nedtonet). Det må samtidig presiseres at avhandlingen ikke tar sikte på å presentere entydige forslag til hvilket begrepsinnhold som kan eller bør tilskrives pedagogisk entreprenørskap. I stedet er siktemålet å peke på enkelte problem forbundet med eksisterende begrepsbruk og innfallsvinkler som kan gi grunnlag for en mer egnet begrepsbruk. En kort historikk om innføringen av pedagogisk entreprenørskap i den norske skolen danner et bakteppe for å omtale uklarheter ved begrepsinnholdet.

## BEGREPSAVKLARING SOM EN PÅGÅENDE PROSESS

Innføringen av entreprenørskap som opplæringsmål i den norske skolen, tidfester Solstad (2000) til midten av 1990-tallet. Opplæringsmålet ble ifølge Solstad første gang omtalt i Kirke, utdanning og forskningsdepartementets budsjettproposisjon for 1996. Selv om begrepet entreprenørskap på dette tidspunkt, i en norsk skolesammenheng, representerte noe nytt, var den praksis begrepet refererte til i noen grad etablert. Solstad trekker linjer mellom entreprenørskap i skolen og rekken av lokalsamfunnsorienterte undervisningsprosjekter og planer som ble initiert på 1970-tallet, blant annet Lofotenprosjektet (ibid.). Skoleprosjekter innrettet mot kartlegging og anvendelse av lokale og regionale ressurser betraktes her som en del av forhistorien for entreprenørskap i skolen. Nærliggende er det også å betegne *Distriktsaktiv skole* som en viktig forløper og premissleverandør for det som ble til opplæringsmålet entreprenørskap<sup>3</sup>. Selv om opplæringsmålet entreprenørskap i en gitt forstand var et nytt navn på en etablert praksis, markerte "navneskiftet" at satsningen på denne praksisen tiltok i styrke. I løpet av få år ble organisasjonen Ungt Entreprenørskap etablert, prosjektet Entreprenørskap på Timeplanen igangsatt og NHOs partnerskapskonsept utprøvd ved en

---

3 Distriktsaktiv skole har sitt utspring i Universitetet (tidligere Høgskolen) i Stavanger. Distriktsaktiv skole var i utgangspunktet innrettet mot to avgrensede tiltak; tilrettelegging for etablering av elevbedrifter og gjennomføring av lærerkurs i arbeidslivskunnskap (Solstad 2000). Nevnte to tiltak hadde begge en distriktsprofil. Ifølge Solstad ble Distriktsaktiv skole som prosjekt formelt igangsatt i 1990. Prosjektets forhistorie strekker seg imidlertid tilbake til tidlig på 1980-tallet. Konseptet elevbedrift ble i Norge innledningsvis utformet av Distriktsaktiv skole.

rekke skoler. Siste halvdel av 1990-tallet bar dermed preg av en rekke nye organisasjoner, læringskonsept, prosjekt, planer og offentlige initiativ knyttet til entreprenørskap i skolen.

Solstad peker i sin gjennomgang av entreprenørskapsbegrepets introduksjon i den norske skolen, på hvor tilfeldig begrepsbruken fra første stund var (ibid.). Hva entreprenørskap konkret innebar i en skolesammenheng var, på det tidspunkt begrepet ble introdusert, i større grad antydnet enn spesifisert. En av Solstads sentralt plasserte informanter hos utdanningsmyndighetene formidler at kun hovedtrekkene ved opplæringsmålet entreprenørskap var avklart på det tidspunkt begrepet ble introdusert, og at intensjonen var å fylle begrepet med et mer eksakt innhold, etter hvert.

Utdanningsmyndighetenes tilnærming til pedagogisk entreprenørskap synes her å ha vært at "veien blir til mens en går". I de mer enn femten årene som nå er gått siden opplæringsmålet entreprenørskap ble introdusert i Norge, har utdanningsmyndighetene presentert flere direktiver, planer og strategier hvis formål blant annet har vært å gi pedagogisk entreprenørskap et mer eksakt innhold. Disse direktiver, planer og strategier bygger delvis på internasjonale retningslinjer – ikke minst EU baserte retningslinjer.

I 2001 opprettet EU-kommisjonen en ekspertgruppe med det formål å identifisere hva pedagogisk entreprenørskap innebærer på ulike trinn i utdanningssystemet (EU-kommisjonen 2002). Mandatet for ekspertgruppen besto blant annet i å klargjøre arten og omfanget av tiltak og programmer relatert til pedagogisk entreprenørskap, samt fastsette felles definisjoner av sentrale begreper. I 2002 fremla ekspertgruppen sin sluttrapport. I henhold til ekspertgruppens forståelsesramme er etableringsvirksomhet noe som *kan men ikke må* inngå i pedagogisk entreprenørskap. Kreativ problemløsning som bidrar til utvikling av entreprenørielle holdninger og ferdigheter er, ifølge ekspertgruppen, også en viktig del av pedagogisk entreprenørskap (dvs. uavhengig av om problemløsningen gir seg utslag i forretningsmessig virksomhet). Samtidig vektlegger ekspertgruppen at opplæringen, etter hvert som elevene blir eldre, i økende grad innrettes mot etableringsvirksomhet. Spesielt i videregående opplæring blir bedriftsetablering vektlagt (ibid.).

Utvikling av entreprenørielle holdninger og egenskaper hos elever inngår som en sentral bestanddel i ekspertgruppens tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. Hva innebærer så konkret entreprenørielle holdninger og egenskaper? Ekspertgruppen fremhever egenskaper som personlig initiativ, handlekraft, kreativitet, risikomestring, evne til sette ideer ut i livet. I tillegg inkluderes også en del egenskaper som neppe like utvetydig er entreprenørielle, som evnen til å kommunisere,

til å samarbeide og til å planlegge (ibid.). Det å kunne samarbeide, kommunisere og planlegge er av betydning på nærmest alle livsområder, og ikke noe som er spesifikt for entreprenører.

Entreprenørielle holdninger og egenskaper blir dermed et meget vidt, omfangsrikt begrep i ekspertgruppens rapport.

Selv om ekspertgruppens sluttrapport bidrar til en viss klargjøring av begrepsinnholdet i pedagogisk entreprenørskap, etterlater rapporten likevel enkelte ubesvarte spørsmål. Blant de ubesvarte spørsmål er spørsmålet om hvordan pedagogisk entreprenørskap konkret skal skilles fra annen opplæring (for at opplæring skal kunne betegnes som pedagogisk entreprenørskap må det samtidig eksistere opplæring som ikke er pedagogisk entreprenørskap). Hvordan skal grenselinjer mellom pedagogisk entreprenørskap og annen opplæring trekkes? Det er vanskelig å benytte rapportens kriterier for eksakt å fastslå hvilken opplæring som *ikke* er pedagogisk entreprenørskap. Rapporten formidler i like sterk grad berøringsflater som skillelinjer mellom pedagogisk entreprenørskap og annen opplæring.

Ekspertgruppens sluttrapport samsvarer med nasjonale retningslinjer for pedagogisk entreprenørskap i Norge. Nøkkeldokument som den interdepartementale *strategiplanen* "Se muligheter og gjør noe med dem – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 -2008" (Kunnskapsdepartementet et al. 2004) og *handlingsplanen* "Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014" (Kunnskapsdepartementet et al. 2009) representerer i betydelig grad en norsk videreføring av synspunkter som er formidlet i EU-kommisjonens ekspertgruppes sluttrapport. På samme måte som det er kontinuitet mellom EU-kommisjonens sluttrapport og nevnte strategi- og handlingsplan, er det også en innbyrdes kontinuitet mellom planene<sup>4</sup>. Kontinuiteten kommer ikke minst til syne gjennom vektleggingen av entreprenørielle holdninger og egenskaper. Strategi- og handlingsplan vektlegger i mindre grad spørsmålet om hvordan entreprenørielle holdninger og egenskaper kan eller skal relateres til entreprenørielle handlinger. Dermed blir det også vanskelig å benytte entreprenørielle holdninger og egenskaper som et kriterium for avgrensning av hvilke aktivitetsområder og handlinger som faller innenfor og utenfor pedagogisk entreprenørskap.

Entreprenørskap er et begrep med et flertydig innhold, et innhold som inntil nylig hadde få

---

4 Sjøvoll et al. (2011) gir en ajourført fremstilling av nasjonale og internasjonale myndigheters tiltak, fra 1990-tallet og fremover, for å gi pedagogisk entreprenørskap et innhold.



tilknytningspunkter til skolen. Det er trolig viktig ikke å undervurdere betydningen av at det finnes få historiske forbindelseslinjer mellom begrepet entreprenørskap og den aktivitet som pågår i skolen. De manglende historiske forbindelseslinjer er en mulig årsak til problemene med å gi pedagogisk entreprenørskap et avklart innhold. En undersøkelse av Rotefoss et al. (2005) indikerer at ansatte i skolen har vansker med å sette ord på hva pedagogisk entreprenørskap representerer ved egen skole. Selv har jeg flere ganger reagert på språklige unøyaktigheter blant lærere og skoleledere i deres omgang med entreprenørskapsbegrepet. Ofte kommer disse unøyaktigheter til syne gjennom en sammenblanding av læringskonsepter, organisasjoner og prosjekter relatert til pedagogisk entreprenørskap. Symptomatisk for denne sammenblanding er lærere og skoleledere som omtaler Ungt Entreprenørskap som om det var et læringskonsept, og ikke en organisasjon. Lærere og skoleledere som i andre sammenhenger besitter en evne til å formulere seg stringent og presist, har ofte fremstått som nølende og diffuse når pedagogisk entreprenørskap og tilsvarende begrep er anvendt.

Min erfaring er at ansatte i skolen nærmer seg begrepet pedagogisk entreprenørskap med betydelig ambivalens<sup>5</sup>. De vet ikke helt om den læring de tilrettelegger for kan eller bør betegnes som pedagogisk entreprenørskap. De er usikre på hvilke kriterier som skal benyttes for å betegne noe som pedagogisk entreprenørskap. Ambivalensen og usikkerheten er spesielt rettet mot hva pedagogisk entreprenørskap reelt sett representerer ut over elev- og ungdomsbedrifter. Når skoler utprøver andre læringskonsept enn elev- og ungdomsbedrift melder spørsmålet seg: representerer det som praktiseres pedagogisk entreprenørskap eller kun noe som har enkelte likhetstrekk (med pedagogisk entreprenørskap)? Selv om utdanningsmyndighetene utvetydig signaliserer at pedagogisk entreprenørskap omfatter *mer* enn bedriftsetablering i regi av skoler, opplever en del ansatte i skolen at de fortsatt har få holdepunkter for å avklare hva dette *mer* konkret innebærer. Forholdet mellom økonomiske (bedriftsetablering m.m.) og "ikke-økonomiske" aspekter ved pedagogisk entreprenørskap fremstår dermed ikke som avklart.

## BEGREPSDESIGN

Uklarheter ved gjeldende bruk av begrepet pedagogisk entreprenørskap kaster et bestemt lys over en forskningssituasjon og fungerer som et incitament til å finne løsninger dvs. en potensielt

---

<sup>5</sup> Denne erfaring baserer seg på kontakt med og observasjoner av lærere under skolebesøk, konferanser og seminarer i perioden 2000-2010. Se også Sjøvoll et al. (2011).

heuristisk fruktbar situasjon. Heuristiske verdier uttrykkes ikke minst gjennom den begrepsrefleksjon klarheter gir opphav til. Begrepsrefleksjon kan i denne sammenheng forstås som et ledd i det pågående arbeide med å gi pedagogisk entreprenørskap en form. Latour (2008) introduserer et metaperspektiv på formgivning som her er av interesse. Latour stiller begrepene konstruksjon og design opp mot hverandre, da begge begrep kan relateres til formgivning. Konstruksjon kan gi assosiasjoner til det å skape noe helt nytt. Design gir ifølge Latour ikke samme assosiasjoner<sup>6</sup>. Design forbindes gjerne med å bearbeide, omforme noe som allerede er tilgjengelig:

To design is always to *redesign*. There is always something that exists first as a given, as an issue, as a problem. Design is a task that follows to make that something more lively, more commercial, more usable, more user's friendly, more acceptable, more sustainable, and so on, depending on the various constraints to which the project has to answer. In other words, there is always something *remedial* in design (Latour 2008:5).

Design representerer for Latour et forsøk på å forbedre noe eksisterende. Forsøk på å forbedre sider ved innholdet i pedagogisk entreprenørskap kan i henhold til denne forståelsesramme betegnes som begrepsdesign<sup>7</sup>. I sitatet ovenfor nevner Latour *anvendelighet og brukervennlighet* som eksempel på siktemål med designprosesser. Å forme pedagogisk entreprenørskap slik at det oppfattes som mer anvendelig og brukervennlig er et mulig siktemål med begrepsdesign. En forutsetning for at noe skal oppleves som anvendelig og brukervennlig er at det er forståelig. For at et begrep skal bli forståelig må det inneholde begreps-elementer som står i et avklart forhold til hverandre. Avklaring innebærer at ulike begreps-elementer *gjensidig bekrefter hverandre* eller *underbygger og utfyller* hverandre. For å antyde hvilke perspektiver og "grep" som inngår i avhandlingens begrepsdesign,

---

6 Designbegrepet har tradisjonelt vært relatert til håndfaste objekter, innenfor felt som industridesign, møbeldesign og lignende. Objektene har ofte vært forstått innenfor rammen av funksjon og form, med design som et uttrykk for objektene form. Funksjon har ofte fremstått som en ren materialitet, mens design uttrykte et mer symbolsk, estetisk og visuelt aspekt ved objektene. Formålet med design har tradisjonelt vært å fremheve etablerte funksjoner på en egnet, poengtert, iøynefallende eller salg fremmende måte (Latour 2008). Enkelte tradisjoner har vektlagt at design kun skal avspeile funksjon (ulike varianter av funksjonalistisk estetikk og teori). Andre tradisjoner åpner i større grad opp for at design ikke i ett og alt er underlagt funksjon, men at det mer dreier seg om avklart samspill. Når design i dag omtales, dreier det seg ofte om andre ting enn håndfaste, og klart avgrensede objekter som en dress, en stol eller en bil. Begrep som landskapsdesign, webdesign, genetisk design og forskningsdesign illustrerer bredden i hva man antar kan designes. Ved siden av at designbegrepet tas i bruk på stadig nye områder, dvs. at begrepet omfatter stadig nye objekter, påpeker Latour at det også er skjedd en endring i måten objekter designes på. Objekter designes ifølge Latour på en mer gjennomgripende måte enn tidligere (ibid.). Det blir ifølge Latour stadig vanskeligere å omtale objektets funksjon som noe separat, noe som eksisterer forut for design. Designbegrepet har dermed gjennomgått en utvikling fra å betegne dekor, en ytre innpakning, til å betegne forming av alle aspekt ved et objekt.

7 Avklaringer som heuristisk virksomhet indikerer at begrepsdesign blir et element i et mer overordnet forskningsdesign. Forskningsdesign benyttes ofte for å betegne en strukturert, avklart forskningsprosess, med oversiktlige mål, fremgangsmåter og evalueringskriterier, dvs. forskning med en indre logikk. Forskningsdesign fremstår dermed som et virkemiddel for å motvirke en uryddig, vilkårlig og usammenhengende forskningsprosess.

gis en kortfattet gjennomgang nedenfor. Disse perspektiver og "grep" utdypes i senere kapitler.

**Å avdekke og avhjelpe mangler.** Det er forholdsvis ukontroversielt å hevde at entreprenørers måte å operere på, deres modus operandi, er innrettet mot å avdekke og avhjelpe mangler. Å avdekke og avhjelpe mangler, er i entreprenørskapsteori i regelen forbundet med næringsetableringer der mangelen eksplisitt relateres til et marked, i form av manglende samsvar mellom hva som tilbys i markedet og det kunden reelt sett etterspør. Samtidig er det utvilsomt mulig å avdekke og avhjelpe mangler uten å gå veien om næringsetableringer. Det å avdekke en mangel vil i alle tilfeller alltid komme før eventuelle næringsetableringer. Å anvende det å avdekke og avhjelpe mangler som et kriterium for at en aktivitet skal kunne betegnes som pedagogisk entreprenørskap, skaper samtidig forutsetninger for å knytte sammen økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekter ved pedagogisk entreprenørskap. Ved å ta utgangspunkt i hvordan mangler skaper muligheter for entreprenører, kan også handlingsdimensjonen ved pedagogisk entreprenørskap tydeliggjøres (se nedenfor).

**Handlingsorientering.** Drucker (1985) vektlegger betydningen av å forflytte fokus fra *hvem entreprenøren er til hva entreprenøren gjør* for å forstå entreprenørskap – at entreprenørskap må knyttes opp mot handlinger og aktiviteter fremfor holdninger og egenskaper. Det entreprenøren fortrinnsvis gjør, ifølge Drucker (1985:59), er å fange opp mangler og utforme løsninger på bakgrunn av de mangler vedkommende registrerer. Kanskje er det en sammenheng mellom utdanningsmyndighetenes begrensede vektlegging av hva entreprenører konkret gjør og problemene med å spesifisere hva som kjennetegner læringsaktiviteter og læringskonsept innenfor pedagogisk entreprenørskap<sup>8</sup>. Det er ikke urimelig å anta at en sterkere vektlegging av entreprenørielle handlinger vil forenkle prosessen med å konkretisere læringsaktiviteter og læringskonsepter innenfor pedagogisk entreprenørskap. Johannison (2009) vektlegger i sin fremstilling av pedagogisk entreprenørskap begrepet "attityd", dvs. innstilling. Innstilling innebærer å komme i riktig modus i forkant av en handling og kan relateres til begrep som innretning. Trolig vil en sterkere vektlegging av "attityd" lette arbeidet med å klargjøre forbindelser mellom entreprenøren som person og vedkommendes handlinger.

**Brukerforankring.** Når entreprenørskapsteori ofte vektlegger innovasjon fremfor invensjon

---

8 Både i sin strategiplan (2004) og handlingsplan (2009) for entreprenørskap i utdanningen omtaler Kunnskapsdepartementet et al. entreprenørielle handlinger. Måten det skjer på virker imidlertid i begrenset grad oppklarende. Både strategi- og handlingsplan gir "snapshots" fra læringspraksiser ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. Det kommer imidlertid ikke klart frem hva det er med disse læringspraksiser som representerer pedagogisk entreprenørskap. Spørsmålet om hva den entreprenørielle handling konkret består i, tematiseres i liten grad.

(oppfinnelser), så skyldes det en antagelse om at nye ideer og kreativitet ikke i seg selv gir grunnlag for entreprenørskap – det nye må i tillegg være anvendelig og kunne relateres til spesifikke brukere. Mitt ståsted er at denne tankegangen med fordel også kan relateres til pedagogisk entreprenørskap. Det er dermed ikke elevenes gode ideer, men elevenes evne til å omsette gode ideer i handlinger slik at de realiseres gjennom brukertilpasninger, som må vektlegges. Dernest innebærer denne innfallsvinkel at læringskonsepter forbundet med pedagogisk entreprenørskap må oppleves som anvendelige og implementerbare av skoleledere, lærere, elever og ansatte i skolens partnerskapsbedrifter. Pedagogisk entreprenørskap kan dermed ikke fungere bedre på papiret enn i praksis.

**Nye kombinasjoner.** En sentral antagelse i avhandlingen er at entreprenører bedriver ulike typer koblings- og kombinasjonsvirksomhet, hvis formål er å skape eller utnytte muligheter. En vektlegging av pedagogisk entreprenørskap som innebærer kombinasjonsvirksomhet har det fortrinn at det er forankret i etablert entreprenørskapsteori, samtidig som det åpner opp for at entreprenørskap kan omfatte mer enn bedriftsetablering. Med utgangspunkt Schumpeter (1934), Drucker (1985), Barth (2000), Burt (2000), Spinosa et al. (1997), Akrich et al. (2002) og Østerlund (1999) vil avhandlingen gi en rekke eksempler på den plass nye kombinasjoner har i innovasjons- og entreprenørskapsteori, og hvordan disse tilnærminger kan tilpasses til pedagogisk entreprenørskap.

Ovenfor er begreper som handlingsorientering, å avdekke og avhjelpe mangler, brukerforankring og nye kombinasjoner benyttet for å betegne innfallsvinkler for avklaring av innholdet i pedagogisk entreprenørskap. Disse innfallsvinklene uttrykker ikke primært alternativer til eksisterende nasjonale og internasjonale retningslinjer for pedagogisk entreprenørskap. Mer korrekt er det trolig å betegne innfallsvinklene som en viss forskyvning i hva som vektlegges. De representerer blant annet en viss forskyvning av fokus fra holdninger og egenskaper til handlinger, fra ideutvikling og kreativitet til realisering av noe nytt gjennom brukermedvirkning. Siktemålet med denne forskyvning er blant annet å bidra til økt avklaring av hva pedagogisk entreprenørskap representerer ut over bedriftsetablering i skolen, og med det svekke forutsetningene for en polarisering mellom en smal og en bred, mellom en økonomisk og en "ikke-økonomisk" forståelse av pedagogisk entreprenørskap.

## DEFINISJON AV PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP

Begrepsdefinisjon kan betraktes som en videreføring av den begrepsdesign som er omtalt ovenfor. Jeg har valgt en forholdsvis enkel og kortfattet definisjon av pedagogisk entreprenørskap:

***Pedagogisk entreprenørskap innebærer å tilrettelegge læringssituasjoner, med sikte på utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter, basert på nettverk mellom aktører i og utenfor skolen.***

Definisjonen har en tredelt oppbygning. I utdypingen av definisjonen omtales hver av de tre delene for seg.

### **1. Å tilrettelegge læringssituasjoner**

Det tas utgangspunkt i at tilegning av kunnskap innenfor pedagogiske entreprenørskap er vevd inn i praktisering av kunnskap, og at både tilegning og praktisering forutsetter tilrettelagte læringssituasjoner. Begrepet tilrettelagte læringssituasjoner representerer i avhandlingen en kontrast til læring som overføring av kunnskaper. Læringssituasjoner tilrettelegges for å gi elever erfaringer i å handtere bestemte utfordringer. Lærers oppgave er dermed ikke å overføre *sin kunnskap* til elevene. Lærers rolle er heller ikke å formidle ferdige løsninger. Lærers rolle er i større grad å stille spørsmål som bidrar til at de involverte deltakerne reflekterer over nåsituasjon og hvilke handlinger som er mulige eller ønskelige for å nå et mål (som for eksempel kan være bedriftsetablering). Det tilrettelegges erfaringsituasjoner som gjør det mulig for elevene selv å trekke slutninger. Lærere må i første omgang bidra til en språkliggjøring av den kunnskap elevene har tilegnet gjennom praktisering, og med det skape forutsetninger for at de involverte reflekterer over sine erfaringer. Dernest må denne refleksjon tilbakestilles til elevenes praksis, i form av forbedrede praksiser. I avhandlingen vil følgende tilnærminger være sentrale i fremstillingen av tilrettelagte læringssituasjoner:

- ▲ **Situasjonsklargjøring.** En effektiv samhandling forutsetter, ifølge Goffman (1992), at aktører går sammen og definerer den situasjonen de står overfor, på en enhetlig måte. En klargjort situasjon trer frem på en måte som muliggjør egnede handlinger. Klargjøring er også forbundet med kontroll. Før klargjøring finner sted mangler de involverte kontroll over den situasjonen de befinner seg i. På sett og vis er det situasjonen som kontrollerer dem. Klargjøring innebærer at de involverte i noen grad underlegger seg situasjonen - fester et

grep om situasjonen. (Dreyfus & Dreyfus 1986; Schön 1987). Læring er innvevd i det å gjøre en situasjon handlingsfremmende - å skape en ramme for handlinger.

- ▲ **Læringsbaner:** En læringsbane innebærer et tilrettelagt læringsforløp, bygd opp rundt læringsmomenter som står i et avklart forhold til hverandre (Dreier 1999). Læringsmomentene bygger på hverandre og muliggjør med det en økning av vanskelighetsgrad parallelt med bevegelsene langs læringsbanen. Det sentrale ved en læringsbane er ikke at vanskelighetsgrad, kompleksitet øker, men at vanskelighetsgrad og kompleksitet øker fordi deltakerne på et tidligere stadium har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å hanskkes med økte krav - økningen er dermed et uttrykk for at det skjer en påbygning av kunnskaper og ferdigheter over tid (ibid.).
- ▲ **Flerarenalæring:** Flerarenalæring tar utgangspunkt i at ulike arenaer representerer forskjellige grunnlag for læring. Å bevege seg mellom ulike arenaer innebærer å bli stilt overfor nye læringsbetingelser. Dermed skapes også nye sammenligningsgrunnlag; læringsbetingelser i en arena forstås i lys av en annen arenas læringsbetingelser (Østerlund 1999; Eide 2012). Bevisstheten om ulikheter og fortrolighet med ulike læringsarenaer er en forutsetning for å kunne bygge broer mellom arenaer og kople dem.

Mens tidsdimensjonen er et sentralt aspekt ved læringsbaner, er det romlige et sentralt aspekt ved flerarenalæring. Læringsbaner og flerarenalæring utgjør til sammen en tid-rom forståelse av hvordan læring kan tilrettelegges.

## 2. Utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter

Sentralt i pedagogisk entreprenørskap er kreative utviklingsprosesser der elever beveger seg fra utvikling av ideer til realisering av ideer. Realiseringen kan skje gjennom fysiske produkter, tjenester, fremføringer eller på andre måter. Å realisere noe nytt er ofte forbundet med tilrettelegging for at enkeltindivider og grupper skal kunne ta til seg, ta i bruk, det nye. Akrich et al. (2002) vektlegger at tilvenning, påvirkning og kartlegging må kombineres for å kunne introdusere noe nytt. Formålet med *tilvenning* er å skape fortrolighet, slik at det uvante ikke vekker motstand hos de involverte. Formålet med *påvirkning* er å synliggjøre det fordelaktige ved det nye. Formålet med *kartlegging* er å skape forutsetninger for å innarbeide brukerbehov i de løsningskonsept som utvikles. Tilvenning, påvirkning og kartlegging representerer hos Akrich et al. ikke tre atskilte, men tre integrerte operasjoner.

Utvikling og realisering av noe nytt kan relateres til begrepet *fremstille*. Å fremstille innebærer både det å *utforme*, og det å *stille noe frem*, presentere noe, ovenfor et publikum. Elev- og ungdomsbedrifter der elever utformer produkter og ved salgsutstillinger stiller produktene frem ovenfor et publikum, illustrer den plass fremstilling har i pedagogisk entreprenørskap. Det som fremstilles kan som allerede nevnt også være produkter i en mer overført betydning, som utstillinger og forestillinger. For at en utstilling eller forestilling skal kunne betegnes som pedagogisk entreprenørskap, må det forutsettes at idegrunnlaget og valg av fremgangsmåter i betydelig grad baserer seg på elevenes egne vurderinger. Selv om skoleledelsen eller aktører i nærmiljøet kan fungere som oppdragsgiverne for elever, må ikke oppdragene være av en slik art at elevenes egen utvikling av løsninger og valg av fremgangsmåter nedtones. I den grad elevens oppdragsgiver også fungerer som deres mentor (som når en lokal "mentorbedrift" benytter elev- eller ungdomsbedrifter som underleverandører), kan det praksis være vanskelig å fastslå i hvilken utstrekning elevene selv har valgt sine fremgangsmåter<sup>9</sup>. Det er derfor viktig å poengtere betydningen av at mentoren bidrar til at elever gradvis utvikler økt selvstendighet i sin håndtering av oppgaver.

### **3. Nettverk mellom aktører i og utenfor skolen**

Tradisjonell klasseromsforankret læring kan kanskje betegnes som enarenalæring. Pedagogisk entreprenørskap åpner, blant annet gjennom partnerskapsavtaler, opp for en systematisk anvendelse av læringsarenaer utenfor skolen, og representerer et alternativ til klasseromsforankret enarenalæring. Lokalsamfunn, og i enda sterkere grad regioner, består av et konglomerat av læringsarenaer – læringsarenaer som skoler, offentlige forvaltningsinstitusjoner, forskningsinstitusjoner, foretak, familie og nærmiljø. Selv om nevnte arenaer i varierende grad har læring som et hovedformål, er samtlige arenaer av vesentlig betydning for tilegning av kunnskap. Læringsarenaene er på enkelte områder vevd inn i hverandre, mens de på andre områder fremstår som mer autonome eller fristilte. Partnerskap og tilsvarende samarbeidsformer mellom skole og næringsliv representerer forsøk på å stimulere økt utveksling mellom læringsarenaer, og med det en viss samkjøring av læringsprosesser.

Pedagogisk entreprenørskap betinger ifølge Laue (2002) bevegelighet mellom ulike læringsarenaer i lokalsamfunn og region. Denne bevegelighet er et sentralt element i utvikling, frembringning av

---

<sup>9</sup> Lokale mentorer med arbeids- og næringslivsbakgrunn knyttes ofte opp mot elevgrupper, og veileder elevene gjennom etablering, drift og avvikling av bedrifter. Johansen & Eide (2006) antyder i sin følgeforskning av Ungt Entreprenørskap enkelte uklårheter ved mentorrollen – at mentorer til dels mangler klare oppfatninger om hva som forventes av dem.

entreprenørielle disposisjoner hos elever. Elever trenes opp til å "kople kontekster", til å se likheter og ulikheter mellom kontekster, til å vurdere betingelser og muligheter for overføring mellom kontekster. Å bevege seg i og mellom ulike kontekster og knytte disse sammen representerer en særskilt form for læring. Tilrettelegging av læringsprosesser som får elever til å se og utnytte overføringsmuligheter mellom ulike fag, er i en skolesammenheng et naturlig første steg i arbeidet med å utvikle en slik kombinasjonsevne. I Laues progresjonsmodell for entreprenørskap utvides den geografiske ramme for læring etter hvert som elevene blir eldre. I modellen representerer lokalsamfunnet rammen for læring på mellomtrinnet, mens regionen representerer en tilsvarende ramme på ungdomstrinnet (ibid.). I avhandlingen benyttes som tidligere nevnt begrepet *flerarenalæring* som en betegnelse på læring hvis formål er å ta i bruk ulike læringsarenaer, og kople dem. I henhold til Burt (2000) representerer det å bevege seg mellom arenaer og utnytte muligheter som oppstår i skjæringspunktet mellom arenaer en egen form for entreprenørskap. Personer som har spesielle forutsetninger for å kople sammen arenaer og utnytte informasjon fra en arena på andre arenaer betegner Burt som *nettverksentreprenører* (ibid.). I avhandlingen vil ulike typer nettverksteori anvendes for å tydeliggjøre hvordan koblinger av lokale og regionale læringsarenaer kan anvendes i pedagogisk entreprenørskap.

Utvekslinger mellom læringsarenaer, og lokal og regional regional utvikling fremstår som beslektede og til dels overlappende temaer. Utvekslinger mellom læringsarenaer kan kanskje best forstås som et aspekt ved lokal og regional utvikling. Et vesentlig premiss for pedagogisk entreprenørskap er at bruk av læringsverktøy i skolen, ikke minst i et langsiktig perspektiv, kan ha regionalpolitiske implikasjoner (Spilling et al. 2002). To sentrale utfordringer i regionalpolitikken er å tilrettelegge for nyetableringer i næringslivet og tilrettelegge for et best mulig samspill mellom lokale og regionale aktører. Det å stimulere entreprenørielle holdninger og ferdigheter hos barn og unge antas på sikt å kunne resultere i en økt fremvekst av "arbeidsskapere" i distriktene. Et av siktemålene ved å innrette regionalpolitiske tiltak mot yngre, og i en positiv forstand formbare aktører, er over tid å innarbeide en "etablererkultur" på steder som i dag mangler en slik kultur. På det nåværende tidspunkt er det nok likevel korrekt å betegne sammenhenger mellom pedagogisk entreprenørskap og lokal og regional utvikling som fortrinnsvis antatte sammenhenger, og ikke empirisk bekreftede sammenhenger. Det gjenstår å se i hvilken grad pedagogisk entreprenørskap får konkrete virkninger i form av nærings samarbeid, nyetableringer, verdiskaping og innovasjoner i lokalsamfunn og regioner.



Et siktemål med å stimulere nettverk mellom skole og næringsliv, er som ovenfor omtalt, å bidra til utvikling av en lokal eller regional etablererkultur. Innenfor økonomisk geografi finnes det to innfallsvinkler til utvikling av en etablererkultur. En innfallsvinkel vektlegger kartlegging av faktorer som som hemmer og fremmer fremvekst av en etablererkultur. Denne innfallsvinkel er ofte basert på områdestudier, der stedspesifikke forutsetninger for utvikling av en etablererkultur analyseres. En annen og mer normativ innfallsvinkel, vektlegger tiltak og strategier for å stimulere fremvekst av en etablererkultur i lokalsamfunn og regioner. Utgangspunktet her er ofte fravær av eller lite utviklede etablererkulturer. Overordnet referanseramme for denne innfallsvinkel er gjerne regionalpolitikk. Områdestudiene har vært grunnlag for empiribasert teoriutvikling, og har frembrakt begreper, teorier og modeller som siden har inngått i lokale og regionale utviklingsstrategier. Samtidig er det viktig at etablerte modeller ikke benyttes ukritisk, at utviklingsstrategier tar utgangspunkt i reelle forutsetninger i lokalsamfunn og regioner (Asheim et al. 2007, 2011; Fløysand & Jakobsen 2011).

## SKOLER OG KYSTSAMFUNN I FINNMARK SOM ET EMPIRISK FORANKRINGSPUNKT

Skoler og kystsamfunn i Finnmark fungerer som et empirisk forankringspunkt for avhandlingen. Innretningen mot skoler og kystsamfunn i Finnmark må ses i sammenheng med et bestemt prosjekt. I tidsrommet 2001- 2004 gjennomførte Høgskolen i Bodø, det nåværende Universitetet i Nordland, prosjektet "Entreprenørskap i skolen – utviklingsprosjekter basert på marine ressurser", med undertegnede som prosjektdeltaker (og etter hvert prosjektleder). I prosjektet inngikk kystskoler fra Nordland, Troms og Finnmark, blant dem fire skoler fra Nordkapp kommune<sup>10</sup>. Formålet med prosjektet var å synliggjøre læringskonsepter med en marin forankring, og tilrettelegge for erfaringsutveksling mellom prosjektskolene. Prosjektet vektla å få frem hva pedagogisk entreprenørskap innebærer ut over virksomhet i elev- og ungdomsbedrifter (kun to av prosjektskolene var involvert i elev- og ungdomsbedriftsvirksomhet). Prosjektet vektla spesielt anvendelse av større skolearrangementer som markedsdager, messer og festivaler for å fremme "marint entreprenørskap" (Eide 2004). "Marint entreprenørskap" betegner pedagogisk entreprenørskap med en marin innretning (bruk av marine ressurser etc.). Tilsvarende betegner forenknelde uttrykk som "kulturelt entreprenørskap" i avhandlingen, pedagogisk entreprenørskap

---

10 Prosjektskolene fra Nordkapp var henholdsvis Nordvågen skole, Storbukt skole, Honningsvåg skole og Honningsvåg fiskerifagskole og videregående skole. Sistnevnte skole har i ettertid skiftet navn til Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. Nordvågen skole og Storbukt skole er nå nedlagt og elever fra Nordvågen og Storbukt er flyttet over til Honningsvåg skole.

med en kulturell innretning.

Prosjektet "Entreprenørskap i skolen..." ga et visst innblikk i Nordkappskolers praktisering av entreprenørskap. Prosjektet ga ikke minst innsyn i en del praktiske implementeringsproblemer. Problem som motstand i lærerkollegiet, vansker med å innpasse pedagogisk entreprenørskap i skolens øvrige virksomhet og med å utvikle fungerende relasjoner til lokalt næringsliv, preget flere av skolene. Samtidig var spennvidden mellom prosjektskolene stor. Enkelte skoler var så vidt berørt av ovennevnte problem. I andre skoler var problemene betydelige (ibid.). Nevnte problemer tjener i avhandlingen som et grunnlag for refleksjoner rundt spørsmålet om skolen som institusjon, med sin spesifikke læringskultur og læringsstruktur, på enkelte områder fungerer som en flaskehals for implementering av pedagogisk entreprenørskap.

På det tidspunkt avhandlingen ble planlagt var skolene i Nordkapp ikke "best-practise" skoler innenfor pedagogisk entreprenørskap. Andre kystskoler, både innenfor og utenfor prosjektet "Entreprenørskap i skolen...", var bedre egnet til å illustrere en gjennomtenkt opplæring i entreprenørskap (ibid.). Systematisk evaluering av entreprenørskapsinitiativ var unntaket og ikke regelen ved skolene i Nordkapp. I tillegg var skolene preget av manglende kontinuitet i tilretteleggingen for elev- og ungdomsbedrifter og i oppfølgingen av partnerskapsavtaler. Det interessante med skolene i Nordkapp var samtidig at de belyste sentrale problemer og utfordringer ved praktisering av pedagogisk entreprenørskap. Etter å ha arbeidet med pedagogisk entreprenørskap i mer enn ti år er min oppfatning at viktige deler av empirien fra Nordkapp skolene synliggjør trekk som ikke er spesifikk for Nordkapp. Det antas dermed at empirien fra Nordkapp også i noen grad kan belyse situasjonen både i andre kystsamfunn og samfunn for øvrig.

I tiden før og under planleggingen av avhandlingen inngikk pedagogisk entreprenørskap i noen utstrekning i kommunale utviklingsstrategier - pedagogisk entreprenørskap var gjennom skolepolitikken et felles kommunalt satsningsområde i Nordkapp. I tiden før første feltopphold i Nordkapp ble gjennomført, skjedde det en viss bevegelse bort fra pedagogisk entreprenørskap som en felles kommunal strategi. Pedagogisk entreprenørskap var på dette tidspunkt i betydelig grad overlatt til den enkelte skole – i noen grad var tanken om en kommunal samordning av pedagogisk entreprenørskap oppgitt. Siden ett av siktemålene med avhandlingen er å belyse pedagogisk entreprenørskap som lokal utviklingsstrategi, er nevnte utviklingsforløp i Nordkapp av interesse. Å få frem hvorfor kommunen tilsynelatende oppga pedagogisk entreprenørskap som et felles

satsningsområde, og hvilke konsekvenser denne politikk har hatt, blir av betydning.

To skoleinitiativ i Nordkapp med tilknytning til det marine felt vektlegges spesielt i avhandlingen - ett innen videregående opplæring og ett i grunnskolen. Selv om initiativene er forankret i Nordkapp, kan de relateres til mer overordnede fylkeskommunale og regionale strategier. I det ene initiativet har Finnmark fylkeskommune vært direkte involvert som prosjekteier. Siden initiativene befinner seg i skjæringspunktet mellom det lokale og det regionale kan forbindelseslinjer trekkes mellom regionale strategier i Finnmark og aktiviteter som pågår i lokalsamfunn i Nordkapp kommune. Ut over skolene i Nordkapp vil avhandlingen også omhandle skoler i andre kommuner i Finnmark, som Måsøy, Lebesby og Vardø. Formålet med å inkludere eksempler fra andre steder enn Nordkapp, er ikke som i tradisjonell komparativ analyse å sammenligne likestilte case. Eksemplene fra Vardø, Måsøy, Lebesby baserer seg gjennomgående på et mer avgrenset datamateriale og en mindre omfattende analyse enn de sentrale eksemplene i Nordkapp. Fordi eksemplene utenfor Nordkapp kun har en underordnet, supplerende funksjon i avhandlingen, omfatter de gjennomgående langt færre informanter enn eksempelstudiene i Nordkapp. Eksemplene fungerer til dels som et sammenligningsgrunnlag, for å belyse situasjonen i Nordkapp. Eksemplene representerer *sideblikk* og alternative utkikkspunkt, for å stille spørsmål ved det som er og ikke er oppnådd i Nordkapp. Eksemplene fra Nordkapp viser et forholdsvis begrenset antall læringskonsept og rammer for pedagogisk entreprenørskap. Eksemplene fra nabokommunene bidrar dels til å vise bredden i læringskonsept relatert til pedagogisk entreprenørskap, og dels hvordan etablerte læringskonsept kan differensieres i ulike underkategorier.

Inkluderingen av empiri fra flere kystkommuner i Finnmark indikerer at avhandlingen har et siktemål som strekker seg ut over det lokale, og også har et regionalt perspektiv. Fra tidlig etterkrigstid har Finnmark vært utprøvsarena for ulike regionalpolitiske tiltak. Finnmark benyttes ikke sjelden for å belyse manglende realisering av regionalpolitiske mål. Vi er vant med et bilde av fylket der bedriftsnedleggelse, fraflytting, ensidig næringsliv, mangel på etablererkultur og omfattende statlige overføringer står i sentrum. Ofte har også utilsiktede negative konsekvenser av iverksatte regionalpolitiske tiltak vært vel så synlig som de tilsiktende konsekvenser (Hansen & Selstad 1999). I enkelte kommentarer har statlig initierte regionalpolitiske initiativ vært omtalt som mer en årsak til, enn løsning på, regionale problemer (Brox 1984; Eriksen 1996).

En mulig ettervirkning av det omfattende statlige næringsengasjement i Nord-Norge i

etterkrigstiden og de nærmeste tiårene er en klientifisering av næringsaktører og andre aktører i landsdelen. Brox (1984) beskriver en situasjon der selvhjulpne næringsaktører i etterkrigsårene blir underlagt en "top-down" styrt næringspolitikk (fiskeripolitikk). Eriksen (1996:146-155) beskriver fremveksten av et statsavhengig næringsliv, med innebygde forventninger til at staten gjennom økonomiske overføringer fungerer som problemløser. Statens såkalte moderniseringsfremstøt overfor Nord-Norge generelt og Finnmark spesielt kan som Eriksen påpeker ha innrettet regionale læringsprosesser mot de muligheter som nye offentlige overføringer representerer fremfor nyskaping gjennom nye kombinasjoner av fylkets egne ressurser (ibid.).

I hvilken grad kan pedagogisk entreprenørskap på sikt innvirke på sider ved læringskulturen i Finnmark? Selv om nevnte spørsmål neppe kan besvares på en entydig måte, representerer pedagogisk entreprenørskap en mulig nyorientering av regionalpolitikken i Finnmark. I flere av de sentrale fylkeskommunale plandokumenter i Finnmark etter årtusenskiftet er nettopp skolen som regional utviklingsaktør vektlagt. Finnmark fylkeskommune har gjennom planer som "Kompetent region" aktivt bidratt til at videregående skoler i fylket har bygd opp en læringsinfrastruktur tilpasset rollen som regional utvikler (Finnmark fylkeskommune 2003). Nordkapp maritime fagskole og videregående skolen i Honningsvåg (i Nordkapp kommune) har for eksempel gjennom denne satsning fått nytt opplæringsfartøy og en opplæringsimulator for navigasjon. Forutsetningen for den fylkeskommunale støtte har vært at denne læringsinfrastruktur skal innrettes mot regional utvikling innen det marine og maritime felt.

Fiskerinæringen og andre typiske eksportnæringer både er og har vært sentrale i debatten om regional utvikling i Finnmark. Hovedutfordringen for fiskerinæringen i Finnmark er, ifølge Lindkvist (1997, 2004), å utvikle lokalt og regionalt forankrede kunnskapsmiljøer der detaljert markedskunnskap kombineres med produkt- og prosessinnovasjoner. I og med at markedet for fiskeriprodukter fra Finnmark i betydelig grad er internasjonalt, vil internasjonal markedskunnskap være spesielt viktig. I hvilken grad avspeiles denne markedsforankring aktiviteter ved skolene i fylket? Rossvær (1994) omtaler et skoleprosjekt i Sørvær, Vest-Finnmark, der kombinasjonen av elementene kystkultur og marin næringsutvikling innenfor en internasjonal ramme var sentrale. Prosjektets formål var ifølge Rossvær å gi elevene en forståelse av hvordan internasjonale brukergrupper oppfattet og tilberedte de marine råvarer som daglig ble brakt på land i Sørvær. Ved nå nedlagte Dyfjord skole i Lebesby kommune pågikk det rundt årtusenskiftet elevbedriftsvirksomhet innrettet mot det spanske markedet. Elever eksporterte her fiskeprodukter til

en spansk importør. Tilbakemeldinger fra importøren ga grunnlag for kontinuerlig justering av produksjonsprosess med utgangspunkt i kundebehov<sup>11</sup>. Elev- og ungdomsbedrifter som kobler produktutvikling og kundekontakt representerer i et langsiktig perspektiv en interessant mulighet for å bygge opp kunnskap om og forbindelser til nasjonale og internasjonale markeder, og med det bidra til regional utvikling. I eksemplet fra Dyfjord skole har elevvirksomheten eksplisitt vært relatert til internasjonale markeder. I mange fiskeriprojekter ved skoler i Finnmark er imidlertid markedsforankringen mindre eksplisitt – det inngår, men vektlegges ikke spesielt.

Empiri fra kystsamfunn i Finnmark vil tjene som bakteppe for diskusjoner om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan skilles fra annen opplæring i skolen, blant annet gjennom diskusjoner om kjennetegn ved entreprenørielle læringskonsept. Empirien vil bidra til å konkretisere hva pedagogisk entreprenørskap kan innebære ut over bedriftsetablering. Selv om de læringskonsept som omtales uttrykker skolens plassering i små kystsamfunn (der anvendelse av marine ressurser ofte står i sentrum) illustrer de samtidig at pedagogisk entreprenørskap kan omfatte nokså ulike læringskonsepter. De læringskonsepter som er tatt i bruk i nabokommunene til Nordkapp skiller seg til dels fra dem som har vært anvendt i Nordkapp. Gjennom en sammenstilling av denne empiri illustreres variasjoner i innovasjonsgrad, kompleksitet og nettverksinvolvering ved læringskonseptene. Flere av de læringskonseptene som omtales innebærer ikke bedriftsetablering, og tjener som grunnlag for diskusjoner om hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at læringskonsept som ikke impliserer bedriftsetablering, skal kunne inngå i pedagogisk entreprenørskap. Empirien vil også ligge til grunn for å omtale pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi, og strategi for lokal og regional utvikling.

## PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Gjennom omtalen av empiriske forankring og design og definisjon av pedagogisk entreprenørskap er bakteppet for problemstillinger og forskningsspørsmål presentert. Problemstillingene formidler det overordnede siktemål med avhandlingen. Avhandlingen inneholder to beslektede problemstillinger.

---

11 Utsagnene om Dyfjord skole baserer seg på tre intervjuer med informanter med forbindelse til nevnte skole.

### **Problemstillinger:**

1. Hva er forutsetningene for at pedagogisk entreprenørskap skal kunne fungere som et virkemiddel for lokal og regional utvikling?
2. Hvilke teoriområder er egnet til å avklare hva pedagogisk entreprenørskap representerer som virkemiddel for lokal og regional utvikling?

I tillegg til problemstillingene anvendes forskningsspørsmål som styringsverktøy.

Forskningsspørsmålene er inndelt i tre kategorier.

### **Forskningsspørsmål:**

#### A) Begrepsinnhold

- ⌘ Hvordan sikre at økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekt ved pedagogisk entreprenørskap utfyller og underbygger hverandre?

#### B) Utdyping og presisering av definisjon

- ⌘ Hva innebærer det å *tilrettelegge lærings situasjoner* i pedagogisk entreprenørskap?
- ⌘ Hva innebærer *utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter* i pedagogisk entreprenørskap?
- ⌘ Hva innebærer *nettverk mellom aktører i og utenfor skolen* i pedagogisk entreprenørskap?

#### C) Kystsamfunn i Finnmark

- ⌘ Hvilke utviklingsmuligheter representerer pedagogisk entreprenørskap for små kystsamfunn i Finnmark?
- ⌘ Hvordan kan marine ressurser anvendes i pedagogisk entreprenørskap i små kystsamfunn i Finnmark?

De sentrale begrep i avhandlingen, dvs. de begrep som er nevnt i begge problemstillinger og i hovedtittel er lokal og regional utvikling og pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap er det eneste begrep som også er nevnt i samtlige seks forskningsspørsmål.

Problemstillingene er uten henvisninger til kystsamfunn i Finnmark. Henvisninger til empiri finnes

kun i forskningsspørsmålene i C. Ved å utelate henvisninger til kystsamfunn i Finnmark fra problemstillingene, signaliseres det at avhandlingen er teoretisk-analytisk. Empirien fra skoler og kystsamfunn i Finnmark anvendes primært for å belyse spørsmål som er omtalt i de teoretiske drøftinger. Analysen av Nordkapp kommune og andre kystsamfunn i Finnmark er kun ment å være illustrerende, dvs. bidra til å konkretisere og eksemplifisere. Formålet med denne empiri er med andre ord ikke å teste ut teoretiske konsepter og modeller.

Forskningsspørsmålene kan i enkelte tilfeller relateres til bestemte kapitler i avhandlingen. Hver av de tre forskningsspørsmålene i B er forbundet med bestemte kapitler i avhandlingen. Utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter er et sentralt emne i kapittel to. Det å tilrettelegge læringssituasjoner er et sentralt emne i kapittel tre (men omtales også i kapittel fire), mens nettverk mellom aktører i og utenfor skolen er et sentralt emne i kapittel fire. De to forskningsspørsmålene i C drøftes i kapittel seks og syv, de kapitler som omhandler skoler og kystsamfunn i Finnmark.

Det er en direkte forbindelse mellom min definisjon av pedagogisk entreprenørskap (se side 21), forskningsspørsmålene i B og problemstilling to. Definisjonen av pedagogisk entreprenørskap har en tredelt struktur, og hver del er reformulert i de tre forskningsspørsmålene i B.

Forskningsspørsmålene fremstår dermed som en ramme for å analysere hver enkelt bestandel i definisjonen av pedagogisk entreprenørskap. Denne begrepsdiskusjon representerer et utgangspunkt for en drøfting av hvilke teoriområder som kan bidra til å klargjøre pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling, dvs. problemstilling to. Forskningsspørsmålene som inngår i B kan dermed bidra til å differensiere og nyansere problemstilling to.

Undanningsmyndighetenes problemer med å konkretisere og spesifisere hva pedagogisk entreprenørskap representerer ut over elev- og ungdomsbedrifter er tidligere påpekt. Nevnte problem kan tilbakeføres til en manglende avklaring av hvordan økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekt ved pedagogisk entreprenørskap utfyller og underbygger hverandre. Siden forholdet mellom det økonomiske og "ikke-økonomiske" ved pedagogisk entreprenørskap fremstår som et uavklart og viktig emne, har jeg valgt å inkludere det i et eget forskningsspørsmål (forskningsspørsmål A).

I hvilken grad representerer de mange forskningsspørsmål en risiko for en fragmentering av

avhandlingen? Det er viktig å understreke at forskningsspørsmål A og spesielt B bygger direkte opp om problemstillingene. Forskningsspørsmål C bygger i mindre grad opp om problemstillingene (siden problemstillingene ikke henviser til konkret empiri). Forskningsspørsmål C representerer i stedet et supplement til problemstillingene, som gjør det mulig å eksemplifisere hvordan pedagogisk entreprenørskap praktiseres i konkrete skoler og lokalsamfunn. Den differensiering som forskningsspørsmålene representerer, bidrar til å komplementere, forsterke og supplere problemstillingene. Differensieringen representerer dermed ingen kilde til ”løse tråder” i avhandlingen.

De omtalte problemstillinger og forskningsspørsmål betinger en ontologisk avklaring av hva pedagogisk entreprenørskap er. Ontologiske avklaringer kan skje ved å etablere skillelinjer og forbindelsespunkt mellom pedagogisk entreprenørskap og andre former for entreprenørskap. Avhandlingen tar utgangspunkt i at den sterke vektleggingen av elevenes læring i pedagogisk entreprenørskap representerer den sentrale skillelinjen mellom pedagogisk entreprenørskap og andre former for entreprenørskap. I sammenheng med begrepsdesign ble det tidligere omtalt en rekke innfallsvinkler som kan fungere som forbindelsespunkter mellom pedagogisk entreprenørskap og annen entreprenørskap. Blant disse innfallsvinkler representerer ikke minst det å avdekke og avhjelpe mangler (se og utnytte muligheter) en sentral innfallsvinkel til både pedagogisk entreprenørskap og annen entreprenørskap. I presentasjonen nedenfor av innholdet i teorikapitlene vil det utdypes hvordan skillelinjer og forbindelsespunkter mellom pedagogisk entreprenørskap og annen entreprenørskap innarbeides i avhandlingen.

## AVHANDLINGENS TEORETISKE FORANKRING OG STRUKTUR

For å belyse den plass pedagogisk entreprenørskap kan ha i skolen og i lokale og regionale utviklingsstrategier er det nødvendig å omtale en rekke ulike teoriområder, blant annet teori om læring, om innovasjon og entreprenørskap, om lokal og regional utvikling. Avhandlingen omhandler en rekke teoriområder som griper inn i hverandre. Å skille beslektede teoriområder fra hverandre, gjennom kapitler og underkapitler, og samtidig få frem hvordan teorier griper inn i hverandre, er en utfordrende balansekunst. Utfordringen består i å presentere fagstoffet slik at de ulike kapitler og underkapitler bygger opp om hverandre og skaper en fremdrift preget av en innbyrdes logikk.



Pedagogisk entreprenørskap fremstår i begrenset grad som et eget, konsolidert teoriområde<sup>12</sup>. Pedagogisk entreprenørskap befinner seg i skjæringspunktet mellom mer etablerte teoriområder, som innovasjons- og entreprenørskapsteori, læringsteori, og teori om lokal og regional utvikling (økonomisk geografi m.m.). Selv om avhandlingen har en tydelig teoretisk profil, er den teorien som anvendes i betydelig grad hentet fra andre områder enn pedagogisk entreprenørskap. Det er nødvendig å ta utgangspunkt i mer etablerte teoriområder for å skape en teoretisk plattform for pedagogisk entreprenørskap. Det er gjennom anvendelse av teori fra mer etablerte teoriområder at pedagogisk entreprenørskap på sikt kan tre frem som et eget teoriområde. Den sentrale utfordringen er å avklare hvilke teorier fra mer etablerte teoriområder som kan danne en plattform for pedagogisk entreprenørskap.

Teorikapitlene to, tre og fire er relaterte. For å kunne si noe meningsfullt om pedagogisk entreprenørskap som strategi for lokal og regional utvikling må spørsmålene om hva som skiller og forbinder pedagogisk entreprenørskap med annen entreprenørskapsteori først besvares (jfr. det som tidligere er omtalt som nødvendige ontologiske avklaringer). Kapittel to representerer et forsøk på å etablere forbindelseslinjer mellom pedagogisk entreprenørskap og etablert entreprenørskapsteori. Kapitlet presenterer aspekter ved en etablert entreprenørskapsforståelse (dvs. en entreprenørskapsforståelse med en entydig økonomisk forankring) for å trekke ut elementer som det antas at pedagogisk entreprenørskap kan eller bør bygge videre på. Kapittel tre omhandler det som tydeligst skiller pedagogisk entreprenørskap fra annen entreprenørskapsteori, vektleggingen av elevenes læring. En avklaring av forbindelses- og skillelinjer mellom pedagogisk entreprenørskap og annen entreprenørskapsforståelse representerer et grunnlag for å klargjøre teoriområder som mer eksplisitt omhandler pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling (dvs. kapittel fire). Rekkefølgen på teorikapitlene er dermed ikke tilfeldig. Nedenfor utdypes det hva som inngår i teorikapitlene.

Avhandlingen bygger i betydelig grad på en schumpeteriansk tilnærming til entreprenørskap. Schumpeter skilte seg fra tidligere entreprenørskapsteoretikere ved å vektlegge innovasjoners

---

<sup>12</sup> Forskning på pedagogisk entreprenørskap i Norge har ofte hatt et meget avgrenset siktemål. Det eksisterer en rekke studier av spesifikke organisasjoner, læringskonsepter, program og prosjekter relatert til pedagogisk entreprenørskap. Mye av denne forskningen har vært oppdrags- og følgeforskning utført av regionale forskningsinstitusjoner. Forskning på pedagogisk entreprenørskap i Norge synes å ha en sterkere deskriptiv enn teoretisk profil. Prinsipielle drøftinger av hvilket innhold som egner seg for pedagogisk entreprenørskap, med bakgrunn i teori, har sjelden stått i sentrum. I så måte bryter avhandlingen med tendenser i forskningen på pedagogisk entreprenørskap i Norge.

betydning for entreprenørskap (Blaug 2000). Schumpeter vektla at entreprenører ikke bare så og grep forretningsmuligheter, men at innovasjon var grunnlaget for å kunne utnytte muligheter. Kapittel to forsøker å sammenstille begrepene innovasjon og entreprenørskap for dermed å få frem hvordan begrepene utfyller hverandre. Koblingen mellom innovasjon og entreprenørskap vil også utdypes gjennom presentasjon av konkrete entreprenører. Fremstillinger av blant annet Drucker (1985), Latour (1987), Spinosa et al. (1999) og Akrich et al. (2002) benyttes for å gi et bilde av de fremgangsmåter sentrale, historiske entreprenører benyttet for å realisere sine mål. Fordi avhandlingen vektlegger den plass det å realisere noe nytt har i pedagogisk entreprenørskap vektlegges det å få frem hvordan konkrete entreprenører har gått frem fra utvikling til realisering av nye produkter og prosjekter. Samspillet mellom entreprenører og brukergrupper vil stå i sentrum og mer konkret vektlegges hvordan entreprenører går frem for å tilpasse nye løsninger til brukernes behov.

Økonomisk teori representerer et grunnlag for å gi pedagogisk entreprenørskap et egnet begrepsinnhold. Tilpasningen av entreprenørskapsbegrepet til en skolekontekst forutsetter samtidig inkludering av begrepslement av læringsteoretiske art. Avhandlingen baserer seg primært på generell læringsteori. Læringsteori spesifikt innrettet mot regional utvikling og økonomisk aktivitet (blant annet teori om bruker-produsentlæring) vil også inngå, men i noe mindre grad enn generell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori og spesielt Roger Säljö's perspektiv på sosiokulturell læringsteori vektlegges i kapittel tre. Säljö (2001, 2009) tydeliggjør hvorfor skoler på en del områder har problemer med å tilpasse seg entreprenørielle læringsformer. Säljö representerer dermed et utgangspunkt for å analysere flaskehalsen forbundet med implementering av pedagogisk entreprenørskap i norske skoler. Dernest gir Säljö innspill til hvordan spørsmålet om hvilke typer læring som stimulerer og ikke stimulerer entreprenørskap kan besvares. Dreyfus & Dreyfus (1986, 1999) og Lave & Wengers (2003) perspektiv på situert, kontekstuell læring supplerer og utfyller sosiokulturell læringsteori i forsøkene på å besvare ovennevnte spørsmål.

Kapittel fire representerer en teoretisk tilnærming til pedagogisk entreprenørskap som lokal og regional utviklingsstrategi. Økonomisk teori med vekt på økonomisk geografi representerer et utgangspunkt for å relatere entreprenørskap og innovasjon til lokal og regional utvikling. Begrep som *regionale innovasjonssystemer* (Isaksen 2001), *bruker-produsent relasjoner* (Lundvall 1988), *stedbunden kompetanse* (Malmberg & Maskell 2001), *stiavhengighet* (Rizzello 1997) og *komplementær ulikhet* (Asheim et al. 2007, 2011) benyttes for å belyse forutsetninger for lokal og

regional utvikling. I tillegg trekkes det også veksler på enkelte begrep fra økonomisk sosiologi. Begrep som *sterke og løse bånd* (Grannovetter 1973) og *nettverksentreprenør* (Burt 2000) er her sentrale. Både Grannovetters og Burts begreper er egnet for å tydeliggjøre en nettverksdimensjon ved lokal og regional utvikling. Siktemålet med å inkludere enkelte perspektiver fra økonomisk geografi og sosiologi er å bidra til en teoretisk forankring av pedagogisk entreprenørskap som strategi for lokal og regional utvikling. Samtidig vil avhandlingen relatere læringsteori til lokal og regional utvikling. Spesielt vektlegges det hvordan begrep som læringbaner og flerarenalæring kan relateres til lokal og regional utvikling.

I omtalen av læringsteori vises det til hvilke problemer er dekontekstuell læring kan skape for praktisering av pedagogisk entreprenørskap. Tilsvarende argumenteres det i kapittel tre og fire for nødvendigheten av å tilpasse utviklings- og innovasjonsstrategier til lokale og regionale forutsetninger. Teorikapitlene representerer på flere plan en kritikk av kontekstnøytrale tilnæringer til læring og innovasjon.

Avhandlingen inkluderer både teori som omhandler et bestemt saksfelt og teori som representerer et metaperspektiv. Vitenskapsteori inngår i kategorien metateorier. Metateori representerer ikke utelukkende en ramme for metodedelen, men en ramme for hele avhandlingen. Bourdieus metaperspektiv på forskningsprosessen vektlegges spesielt (Bourdieu 1999b, 2005). Bourdieu nærmer seg forskningen som en prosess, der det å velge, sette sammen og avpasse elementer til hverandre, tillegges stor vekt (Broady 1990:376-377). Metodespørsmål er ifølge Bourdieu utvetydig forbundet med refleksjoner rundt epistemologi og teoribruk. Avhandlingen baserer seg på flere ulike metodiske innfallsvinkler, der intervjuer har en spesielt fremtredende plass. I fremstillingen av intervju som metode inngår både forfattere som vektlegger intervjuer som spesiell arena for samhandling og læring (blant annet Kvale 1997) og forfattere som på et mer overordnet nivå har utviklet en begrepsbruk for samhandling og situasjonsdefinisjon som også er relevant i intervjusituasjoner (blant annet Goffman 1992). Kapittel fem om vitenskapsteori og metode vil betone hvilke fremgangsmåter som er tatt i bruk for å besvare de spørsmål som er formidlet i problemstillingene.

I kapittel seks og syv analyseres og kommenteres en del konkrete eksempler på pedagogisk entreprenørskap fra kystsamfunn i Finnmark, med vekt på Nordkapp kommune. Forholdet mellom skole og fiskerinæring vil her være fremtredende. Eksemplene vil bli brukt til å belyse skolars

forutsetninger for å inngå i lokale og regionale utviklingsprosesser. Denne delen av avhandlingen vil trekke veksler på tidligere teorigjennomgang. Teori presentert i kapittel 2-4 er integrert i analysen av Nordkapp og de øvrige kystsamfunn. Det må samtidig understrekes at formålet med avhandlingens forholdsvis omfattende teoridel ikke utelukkende er å fungere som referanseramme for empirien fra Nordkapp og andre kystsamfunn i Finnmark. Som problemstillingene indikerer har teorien også en annen funksjon. Teorien representerer et forsøk på å klargjøre sider ved innholdet i pedagogisk entreprenørskap som begrep og som strategi for lokal og regional utvikling. Empirien fra skoler og kystsamfunn i Finnmark anvendes primært for å belyse spørsmål som er omtalt i de teoretiske drøftinger.

I avhandlingens avslutningsdel, kapittel åtte, vil forskningsfunn som er omtalt tidligere relateres og samordnes. Siktemålet med avslutningsdelen er dermed å presentere en samlet gjennomgang av forskningsfunn formidlet i tidligere kapitler. Sammenfatningen av forskningsfunn representerer også et utgangspunkt for å antyde fremtidige forskningsfelt innen pedagogisk entreprenørskap.

## 2. ENTREPRENØRSKAP OG INNOVASJON- REALISERING AV NOE NYTT

### ENTREPRENØRSKAP GJENNOM INNOVASJON

Hva innebærer utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter i pedagogisk entreprenørskap? Hvordan sikre at økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekter ved pedagogisk entreprenørskap utfyller og underbygger hverandre? Disse to forskningsspørsmål ble presentert i innledningskapitlet. Kapittel to vil belyse nevnte forskningsspørsmål. Kapitlets utgangspunkt er at forskningsspørsmålene kan besvares ved å relatere pedagogisk entreprenørskap til mer etablert entreprenørskapsforståelse, dvs. entreprenørskap forankret i økonomisk teori og annen samfunnvitenskapelig teori. Selv om pedagogisk entreprenørskap delvis peker ut over en økonomisk forståelse av entreprenørskap, er det nødvendig å klargjøre hvilke element ved en mer økonomisk tilnærming til entreprenørskap som er av betydning i pedagogisk entreprenørskap. En sammenstilling av begrepene entreprenørskap og innovasjon representerer en innfallsvinkel for å besvare nevnte forskningsspørsmål.

Entreprenørskap relateres gjennomgående til to bestanddeler (Blaug 2000). På den ene side relateres entreprenørskap til det å se, gripe og utnytte muligheter, og på den annen side til etablering av forretningsmessig virksomhet, der sistnevnte delvis forstås som et resultat av førstnevnte. Etablering av forretningsmessig virksomhet blir den konkrete manifestasjon av det å se, gripe og utnytte muligheter (alternativt formulert som å avdekke og avhjelpe mangler). Innenfor schumpeteriansk teori knyttes som nevnt etablering av ny forretningsmessig virksomhet eksplisitt til innovasjon. Innovasjon betegner her den prosess der nye elementkombinasjoner gir opphav til nye produkter, produksjonsprosesser, organisasjons- eller markedsløsninger. Innovasjoner kan inneholde helt nye elementer, eller en ny kombinasjon av eksisterende element (Spilling 2006). En innovasjon kan dermed være en ny sammenstilling av kjente elementer, dvs. en anvendelse av noe som ikke er nytt, i sammenhenger som er nye - som når et produkt introduseres i markeder der produktet tidligere var ukjent.

De nye kombinasjoner som inngår i innovasjoner må fungere etter spesifikke kriterier. Disse kriterier er sjelden av ren teknisk art. En maskin fundert på nye kombinasjoner som teknisk sett fungerer, kan ikke uten videre betegnes som en innovasjon. Maskinen må også ha et reelt anvendelsesområde. Det må også være mulig å forankre den i reelle bruksmåter og brukergrupper.

Maskinen må ha et marked. Trolig kan innovasjoner innenfor en schumpeteriansk forståelsesramme sammenfattes slik:

- innovasjoner må være basert på nye komponenter eller nye kombinasjoner av etablerte komponenter
- innovasjoner må dekke spesifikke behov, og med det bidra til fremvekst av bestemte bruksområder og brukergrupper

Innovasjoner må være anvendbare, men deres anvendelsesområde ligger ikke fast. En innovasjon vil over tid tas i bruk av nye brukergrupper og ofte inngå i bruksområder som skiller seg betydelig fra dem innovasjonen opprinnelig var utformet for. Entreprenørers virksomhet er ofte forbundet med å gi etablerte innovasjoner nye bruksområder eller introdusere dem for nye brukergrupper. Når entreprenøren tar noe som er velkjent i en kontekst og plasserer det inn i en kontekst der det er ukjent eller mindre kjent, skyldes det antagelser om uutnyttede markeder som kan betjenes ved å introdusere noe nytt. For å tydeliggjøre hvilken plass innovasjoner har i entreprenørskap vil de neste sidene omhandle to aspekter ved innovasjon. Først omtales sammenhenger mellom ideutvikling og innovasjon. Deretter formidles det hvilken plass motkrefter har i en innovasjonsprosess.

## IDEUTVIKLING OG INNOVASJONER

I innledningskapitlet ble det antydnet at ideutvikling og kreativitet kanskje har en for fremtredende plass i pedagogisk entreprenørskap, der fokus i for stor grad rettes mot den innledende fase i en entreprenøriell prosess, på bekostning av realiseringsfasen. Det kan da lett skapes et inntrykk av at realiseringen av noe nytt er mindre krevende enn de kreative prosesser som ligger til grunn for utvikling av ny ide (produktide etc.). Realiseringen av noe nytt kan lett oppfattes som et direkte avtrykk av ideutviklingsprosessen. Ideene får karakter av å være en implisitt plan, som med litt bearbeiding kan iverksettes og materialiseres. De neste to sidene representerer en problematisering av dette ståsted.

Latour (1987) påpeker at det sjelden eksisterer noen klar sammenheng mellom det som realiseres i innovasjonsprosesser og et avgrenset, entydig idegrunnlag. Antagelsen om et idemessig opphav, kan ifølge Latour gi et misvisende bilde av innovasjonsprosesser. Latour bruker blant annet prosessen bak dieselmotoren for å problematisere opphavstenkingens plass i innovasjon og entreprenørskap.

Navnet dieselmotor kan tilbakeføres til en antagelse om at ingeniøren og oppfinneren Rudolf Diesel var en samlende kraft som drev utviklingen av dieselmotoren fremover fra ide til ferdig produkt. Ifølge Latour var imidlertid Diesels rolle begrenset til å eksperimentere med og ta patenter på noe delvis beslektet med det som etter hvert fikk navnet dieselmotor. Diesel samarbeidet innledningsvis med Maschinenfabrik Augsburg Nürnberg AG (MAN) om utvikling av prototyper (ibid.). MAN ga Diesel tilgang på tekniske assistenter og nødvendig teknisk utstyr. Samarbeidet resulterte imidlertid ikke i et fungerende produkt. Etter hvert fortsatte MAN sine motoreksperimenter på egen hånd, uten Diesel. Ingeniørene hos MAN videreutviklet Diesels ideer, men tilførte også helt nye produktelementer. Først etter at samarbeidet med Diesel hadde opphørt maktet ingeniørene hos MAN å utvikle en motor som var så stabil at kommersialisering var mulig (ibid.).

Når ettertiden gir den omtalte motor navnet dieselmotor uttrykker det en antagelse om at det er mulig å tilbakeføre motorens virkemåte til ideer fremsatt av Rudolf Diesel. Ifølge Latour er imidlertid koblingen ide og produkt på ingen måte entydig. Latour ønsker å vri fokus bort fra innovasjon som *realisering av ideer* og over mot innovasjon som *forskyvninger*. Det som forskyves i en innovasjonsprosess er både målsettinger, fremgangsmåter og aktører. Innovasjonsstudier legger ofte vekt på *gjennombrudd*, punkter der realiseringen av en innovasjon skyter fart som følge av prototyper som viser seg vellykket, økte finansielle tilganger eller tilgjengelighet av nye kundegrupper (ibid.). Latour vektlegger i større grad *bruddene*, der helt nye løp åpner seg opp, der etablerte fremgangsmåter forkastes, nye aktører griper inn i innovasjonsprosessen slik at den enten endrer kurs eller at den kanaliseres i flere retninger (dvs. gir grunnlag for ulike og bare delvis beslektede innovasjoner).

Latours tilnærming representerer en kritikk av lineære koblinger av ideer og det som til sist realiseres i innovasjonsprosesser. Forholdet mellom ide og resultat er ifølge Latour tvetydig, komplekst og ofte uoversiktlig (ibid.). For at ideer skal bli til innovasjoner, må ideer spres: noen må fatte interesse for dem, noen må finansiere utvikling av en prototyp, noen må stille ekspertise til rådighet, noen må gå god for ideen for at andre skal fatte interesse etc. Ved å sirkulere, være i bevegelse i og mellom ulike informasjonskretsløp vil det som i utgangspunktet var en ide kunne materialiseres og bli til en innovasjon (det er dermed ikke den opprinnelige ide som materialiseres). Diffusjonsteorier har beskrevet hvordan forskjellige grupperinger i ulik grad viser vilje til å ta til seg noe nytt (Rogers 2003). Diffusjon blir resultatet av en prosess der aktører overbevises om at det er formålstjenlig å ta

i bruk noe nytt<sup>13</sup>. Det er i prinsippet det samme som skjer under utviklingen av en ide til en innovasjon. En hel rekke aktører må overbevises om at de ideer, planer, prototyper eller patenter som danner utgangspunkt for innovasjoner er verdt å satse på:

"...the movement of an innovation through time and space, is in the hands of people, each of who may react to it in different ways. They may accept it, modify it, deflect it, betray it, add to it, appropriate it, or let it drop. The adoption of an innovation comes as a consequence of the actions of everyone in the chain of actors who has anything to do with it. Furthermore, each of these actors shapes the innovation to their own ends and instead of a process of transmission we have a process of continuous transformation...The key to innovation is the creation of a powerful enough consortium of actors to carry it through, and when an innovation fails to be taken up this can be considered to reflect on the inability of those involved to construct the necessary network of alliances amongst the other actors." (Tatnall & Gilding 1999:960).

En relasjonell forståelsesramme tar utgangspunkt i at innovasjoner ikke beveger seg fra – til, men frem og tilbake – innovasjoner og innovasjonskomponenter sirkulerer (Leirvik 2004). Bevegelser i linære modeller bærer preg av årsak-virkning, mens bevegelser i relasjonelle modeller bærer preg av vekselvirkning. Gjensidighet kan vanskelig fanges inn i linære modeller. "Top-down" tilnærminger til innovasjoner skaper i liten grad rom for en brukerrespons som virker tilbake på opphavskilden. "Top-down" tilnærminger vektlegger en "iboende spredningskraft" og i mindre grad *brukernes* forutsetninger for å ta til seg og respondere på det som introduseres. I relasjonelle modeller vektlegges i større grad en *gjensidig tilpasning av innovasjon og nedslagsfelt*.

Ovenfor er det skissert tilnærminger som bryter med antagelsen om at innovasjon og entreprenørskap representerer en realisering av noe allerede definert, som for eksempel en produktide - at ideer på en entydig måte setter premisser for det som virkeliggjøres. En revurdering av forholdet mellom ideutvikling og realisering, der sistnevnte ikke er låst fast i førstnevnte, vil også kunne påvirke hva som vektlegges i pedagogisk entreprenørskap. Dersom realisering av noe nytt forstås som noe mer enn en materialisering av elevenes ideer, kan fokus i større grad rettes mot samspillet mellom elever og brukergrupper. Det vil kunne gi elevene en klarere oppfatning av at det

---

13 Rogers (2003) betegner aktører som tilrettelegger utbredelse av innovasjoner for "change agents". "Change agents" fremstår hos Rogers som et redskap uten en egen agenda utover å fremme utbredelse av en innovasjon. Deres oppgave er å gjøre utbredelsen av innovasjonen så friksjonsfri som mulig. Dette i kontrast til den schumpeterianske entreprenør som anvender innovasjonen som et redskap i egen virkeliggjøring. Mens "change agents" er et redskap for realisering/spredning av innovasjoner, er innovasjoner hos (spesielt den yngre) Schumpeter et redskap for entreprenørers selvsrealisering.



som til sist realiseres i utviklingsprosesser hele tiden justeres, endres, forskyves i møtet med brukere og omgivelser med egne referanser og preferanser. Kanskje har brukerne en helt annen oppfatning enn elevene av hva formålet med en bestemt produktløsning er. Motstand og motkrefter inngår i det å realisere noe nytt – noe pedagogisk entreprenørskap også bør avspeile.

## MOTSTAND MOT INNOVASJONER

Produsenter er ifølge Drucker (1985: 59-78) disponert for å vektlegge andre sider ved produktet enn konsumenter. Denne inkongruens er en vesentlig problemkilde for produsenter og representerer samtidig et mulighetsrom for entreprenører:

"Producers and suppliers almost always misconceive what it is the customers actually buys. They must assume that what represents value to the producer and supplier is equally valuable to the customer... And yet, no customer ever perceived himself as buying what the producer or supplier delivers". (Drucker 1985:59)

I mange tilfelle vil produsenter ha vanskeligheter med å frigjøre seg fra etablerte forestillinger om produkt og marked. De er "locked-in" i bestemte tankemønstre. Kaufmanns (2006) omtale av foretaket 3M gir innsyn i hvor vanskelig det kan være for foretak å bryte med en etablert forståelsesramme. 3M er i dag trolig mest kjent for Post-it lappene, men produserer også en rekke andre limprodukter. Post-it lappenes historikk belyser flere interessante trekk ved innovasjonsprosesser. Ikke minst belyses sammenhenger mellom innovasjoner og endring av forståelseshorisonter.

Festeegenskaper var lenge det sentrale referansepunkt for innovasjon i 3M. Foretakets kjemikere utførte kontinuerlig eksperimenter for å utvikle nye typer lim og med det legge grunnlag for produkter med bedre bindingsevne og festeegenskaper (ibid.). Et av disse eksperimenter ga opphav til en utilsiktet oppfinnelse - "løst" lim. "Løst" lim kjennetegnes ved at det fester seg uten å sette seg helt fast og kan løsnes uten å sette skjemmende avtrykk. Fordi 3Ms innovasjoner var rettet mot forbedring av festeegenskaper fremsto oppfinnelsen "løst" lim som en anomali. Det normale ved problemløsning er at det utarbeides løsningsforslag med utgangspunkt i et mer eller mindre spesifisert problem. Det var imidlertid ikke i åpenbart hvilket problem "løst" lim representerte løsningen på (ibid.). Dermed ble det også vanskelig å koble oppfinnelsen opp mot bestemte kunde- og produktgrupper. "Løst" lim fremsto som en oppfinnelse uten umiddelbare anvendelsesområder.

En virkelighetsforståelse bygd opp rundt festeegenskaper svekket forutsetningene for å finne bruksområder for "løst" lim. Det tok over ti år fra oppfinnelsen "løst" lim fant sted til Post-it lapper var å få kjøpt i butikker for kontorrekvisita. At "løst" lim etter hvert fant sitt produkt i form av Post-it lappene skyldes både tilfældigheter, innsats fra enkeltpersoner (blant annet Spencer Silver, oppfinneren av "løst" lim og Art Fry, oppfinneren av Post-it lappene) og en gradvis frigjøring fra etablerte forestillinger om hva limprodukter var. Virkelighet skapes dels gjennom sammenstillinger. Så lenge sammenstillingen lim - festeegenskaper var enerådende, skapte det muligheter for å utvikle limprodukter med stadig bedre festeegenskaper. Samtidig hemmet nevnte sammenstilling fremveksten av andre bruksområder, for eksempel bruk av "løst" lim. Ved å gi limprodukter en ny, utvidet ontologisk status ble det mulig å finne bruksmåter for "løst" lim, det vil si en parallell lærings- og avlæringsprosess.

Eksemplet med Post-it lappene illustrerer at innovasjonsprosesser ikke alltid dreier seg om å overbevise potensielle kunder om et nytt produkts fortrinn. I et foretak vil det å overbevise egne medarbeidere være en forutsetning for i det hele tatt å komme noen vei med innovasjonsprosesser. Eksemplet med Post-it lappene illustrer også kompleksiteten i de kreative prosesser forut for produktlansering. I en del tilfeller forutsetter nye produkter, slik tilfellet var med Post-it lappene, en revurdering av etablerte produktforestillinger. Post-it lappene illustrer det som i læringsteori betegnes som akkomodasjon, utvikling av en ny forståelsesramme. Da foretaket 3M i sine forsøk på å utvikle lim med bedre festeegenskaper utilsiktet fant opp "løst" lim, var det en oppfinnelse som brøt både med forventningene om hva lim var og hva foretakets oppgave var (ibid.). Eksemplet har enkelte paralleller til introduksjon av pedagogisk entreprenørskap i den norske skolen. Enkelte læreres skepsis til pedagogisk entreprenørskap skyldes neppe utelukkende uklarheter ved begrepsinnhold, men trolig også det at pedagogisk entreprenørskap representerer en ny og uvant forståelsesramme for organisering av læringsprosesser. På samme måte som "løst lim" brøt med den eksisterende forståelse av hva limprodukter var i 3M, bryter pedagogisk entreprenørskap med mange læreres forståelse hva deres lærerrolle innebærer. At for eksempel ungdomsbedriftskonseptet inneholder evalueringssystemer som delvis gjør læreren som vurderingsinstans overflødig, kan vekke motstand hos de lærere som ønsker å videreføre rollen som overordnet vurderingsinstans.

## PROAKTIV VIRKSOMHET - ET GRUNNLAG FOR PRODUKT-MARKEDSINNOVASJONER

Entreprenører tilskrives gjerne en vilje og evne til "å være i forkant", til å gripe tak i trekk ved nåtiden som kan skape muligheter fremover. Entreprenøren antas å ha et "forestillingsforsprang" som gjør det mulig å foregripe en utviklingssekvens (Lakshmanan & Chatterjee 2004).

Entreprenører kan dermed betegnes som proaktive aktører. Bourdieu omtaler hvordan dyktige idrettsutøvere har en "følelse for spillet", hvordan de "leser spillet" og plasserer seg der ballen til sist havner, ikke der den for øyeblikket er (Bourdieu 1995:129-131). På en lignende måte plasserer entreprenøren seg og sin "kapital" der avkastningen vil være i nær fremtid, og ikke der den for øyeblikket er. De fremtidsmuligheter som entreprenøren griper fatt i er forbundet med usikkerhet. Evnen til å handtere usikkerhet omtales også som et entreprenørkjennetegn (Solstad 2000).

Entreprenørens fremtidsinnretning synes dermed å kunne forankres i to utfyllende egenskaper, dels evnen til å foregripe, til å se hva som er under opprulling, og dels evnen til å handle og fungere i situasjoner preget av usikkerhet. Betingelsen for proaktiv virksomhet og gjennom det å foregripe markedsutvikling er en forståelse av hvordan ulike markeder fungerer. Markedet for produktinnovasjoner kan ta ulike former og kan betjenes på ulike måter. Nedenfor skisseres tre måter å nærme seg markedet på:

A) **Markedet er gitt.** Produktinnovasjonen trer inn i et etablert marked, underminerer eksisterende konkurransesituasjon og vrir etterspørselen i retning av det introduserte produkt.

B) **Markedet er latent.** Produktinnovasjonen er så nyskapende at det verken eksisterer konkurrerende produkter eller et etablert marked for produktet. Produktinnovasjonen dekker imidlertid spesifikke behov og markedet vokser frem. Et latent marked omgjøres over tid til et reelt marked.

C) **Markedet skapes.** Entreprenøren skaper et marked for å gi plass til sin innovasjon. Entreprenøren påvirker eksisterende preferanser og virkelighetsforståelse og skaper med det et nedslagsfelt for sitt produkt.

I tilfelle A skjer påvirkningen av markedet gjennom produktet. I tilfelle B skjer også markedspåvirkningen gjennom produktet. Dersom produktinnovasjonen er lite synlig i nedslagsfeltet kan imidlertid andre former for markedsbearbeiding her være aktuelle. Tilfelle C innebærer omfattende markedspåvirkning. Tilfelle C kan trolig betegnes som en produkt-markedsinnovasjon. Schumpeter (1939) formidlet i en kjent sentens at det ikke er tilstrekkelig å produsere

tilfredsstillende såpe – men at det i tillegg er nødvendig å få folk til å vaske seg. Utsagnet er noe mer enn en konstatering av produkters tilbuds- og etterspørselsside. Schumpeter formidlet ikke at det er et marked "der ute" som produktet tilpasses, men at markedet må utvikles. Schumpeters utgangspunkt er her at entreprenøren ofte må skape muligheter som siden kan utnyttes. Et alternativt perspektiv er at entreprenøren ikke er involvert i å skape muligheter, men kun utnytter muligheter andre har skapt. Andre produsenter kan for eksempel skape muligheter for entreprenøren ved å overse udekkede markedsbehov (type A marked).

Et marked utvikles ofte ved at publikum overtales til eller tilvennes en bestemt opptreden. IKEA konseptet er for eksempel basert på å overtale kundene til å sette sammen produktet selv, til å bli en aktiv del av produksjonsprosessens slutfase. Entreprenøren kan også velge motsatt strategi - forenkle prosessen forbundet med å ta produktet i bruk. Eastmans transformasjon av kamera- og fotomarkedet fra slutten av 1800-tallet er et eksempel på forenkling som parallell strategi for produkt- og markedsutvikling (Latour 1987). Fotomarkedet før Eastman var forbeholdt fotokyndige, profesjonelle og semiprofesjonelle fotografer. Forutsetningen for fotografering var omfattende kunnskaper om kameraets oppbygning og fremkallingsprosedyrer. Eastman endret disse forutsetninger. Parallelt med slagordet "you push the button, we do the rest" lanserte Eastman et nytt og brukervennlig produkt (Kodak-kameraet) og la samtidig grunnlag for en helt ny kundegruppe ("fotoamatører") (ibid.). Da utviklingen av Kodak-kameraet ble igangsatt hadde Eastman få holdepunkter for eksistensen av et marked for sitt kamera (som innledningsvis kun var en ide om et kamera). Eastman hadde kun en "fiks ide" om at det *burde* eksistere et marked for brukervennlige kamera. Eastman sto overfor to utfordringer; dels å omgjøre produktideen "brukervennlig kamera" om til et fungerende produkt og dels i å tilrettelegge for at kundegruppen "fotoamatør" oppsto (ibid.). Eastman måtte dermed både skape et produkt som var grunnleggende ulikt eksisterende produkter og samtidig overbevise mennesker som ikke signaliserte en interesse for fotografering, eller ikke anså det som en mulighet, at fotografering angikk også dem.

I dag reguleres etterspørselen etter fotoprodukter blant annet gjennom sosiale praksiser som "feriebilder", "bursdagsbilder" o.l. Det er bygd opp sosiale forventninger til at man i bestemte situasjoner ikke bare kan, men bør ta kameraet i bruk. Disse forventninger og konvensjoner er med på å vedlikeholde markedet for lettbetjenelige, brukervennlige fotoprodukter. Markeders fremvekst er ofte uttrykk for en parallell fremvekst av sosiale praksiser der bestemte produkttyper inngår. At det over tid har oppstått sosiale praksiser med fotografering som et inkorporert element er ikke minst ettervirkninger av Eastmans tiltak for å skape et marked for sitt produkt. At Eastman og hans

samarbeidspartnere lykkes i å skape et massemarked for fotoprodukter, skyldes i ikke liten grad koblingen av produkt- og markedsutvikling (ibid.).

Latour tydeliggjør betydningen av parallelt å utvikle et produkt og skape et marked. Eastmans Kodak-kamera fremstår som en mer avansert innovasjon enn produktløsninger som kun forholder seg til etablerte markeder. I arbeidet med å utvikle en terminologi for pedagogisk entreprenørskap blir det viktig å skille mellom for eksempel elev- og ungdomsbedrifter som kun produserer standardprodukter, og bedrifter som baserer seg på innovasjoner. Dersom elev- og ungdomsbedrifter skulle grupperes innenfor et "innovasjonshierarki", taler mye for å plassere bedrifter som baserer seg på produkt-marked innovasjon høyt i dette hierarkiet. Uten en terminologi, et vokabular, et rammeverk for å differensiere mellom for eksempel meget komplekse og avanserte elev- og ungdomsbedrifter involvert i regionale utviklingsprosesser og produkt-markedsinnovasjoner, og enkle kantinebedrifter hvis formål kanskje er begrenset til å aktivisere skoletrøtte eller teorisvake elever, blir innholdet i pedagogisk entreprenørskap lett diffust og u håndterbart<sup>14</sup>. Differensiering kan bidra til å tydeliggjøre forskjellene mellom ulike måter å praktisere pedagogisk entreprenørskap på – for dermed å få frem en del av de alternativer pedagogisk entreprenørskap rommer. Nedenfor følger et eksempel på hvordan en differensiering av elev- og ungdomsbedrifter kan skje med utgangspunkt i innovasjonsnivå.

**Tabell 2.1: Differensiering av elev- og ungdomsbedrifter**

	<b>Elev- og ungdomsbedrift (bedriftsetablering)</b>
Nivå 1	Bedriftsetablering basert på tradisjonelle produkter og driftsløsninger - lavt innovasjonsnivå
Nivå 2	Bedriftsetablering preget av et middels innovasjonsnivå
Nivå 3	Bedriftsetablering preget av et høyt innovasjonsnivå, for eksempel produkt-markedsinnovasjoner

Dersom fokus forflyttes fra kun å omhandle elev- og ungdomsbedrifter til å omhandle pedagogisk entreprenørskap per se vil tabellen bli slik:

---

<sup>14</sup> Intensjonen med eksemplet er ikke å nedvurdere bruken av kantinebedrifter eller tilsvarende bedrifter for å aktivisere teorisvake eller skoletrøtte elever. Kantinebedrifter kan utvilsomt være velegnet for nevnte formål. Eksemplet impliserer heller ikke at alle eller flertallet av kantinebedrifter er innrettet mot teorisvake eller skoletrøtte elever. Poenget med eksemplet er kun å vise spennvidden i det som betegnes som pedagogisk entreprenørskap og det påfølgende behov for differensiering.

**Tabell 2.2: Differensiering av læringskonsept**

	<b>Læringskonsepter</b>
Nivå 1	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et lavt innovasjonsnivå
Nivå 2	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et middels innovasjonsnivå
Nivå 3	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et høyt innovasjonsnivå

Den nivåinndeling som tabellen ovenfor angir kan være et utgangspunkt for å tilpasse pedagogisk entreprenørskap til elevenes alder og forutsetninger. Å gjennomføre aktiviteter innenfor det som er betegnet som nivå 1, kan legge et grunnlag for på et senere tidspunkt å mestre aktiviteter på nivå 2 og 3. Nivåinndelinger innen pedagogisk entreprenørskap kan også basere seg på andre kriterier enn innovasjonsnivå. Det sentrale ved valg av kriterier er at de er såvidt konkrete at de representerer et reelt grunnlag for å differensiere mellom ulike varianter av pedagogisk entreprenørskap.

#### NYE FORESTILLINGSFORMER

Spinosa et al. (1997:42-45) betoner hvordan nye virkelighetsbilder kan skape rom for innovasjoner (eller mer presist at nye virkelighetsbilder er en del av innovasjoner). Betydningen av å skape nye virkelighetsbilder belyses gjennom flere eksempler, blant annet K.C. Gillettes omforming av markedet for barberhøvler. Gillettes barberhøvler skilte seg fra konkurrerende barberhøvler og barberkniver ved å inneholde utskiftbare barberblad. I og med at barberbladene var utskiftbare kan barberhøvelen betegnes som et tidlig eksempel på et "bruk og kast" produkt. Produktet kan sies å symbolisere en virkelighetstilnærming der man kvitter seg med noe når det har uttjent sin funksjon. Gillettes barberhøvel eksemplifiserer ifølge Spinosa et al. (ibid.) en dobbel innovasjonsprosess - en parallell utforming av et produkt og et virkelighetsbilde tilpasset produktet. Utgangspunktet er at Gillette...

"sensed that he and other men were willing to give up their masculine rituals not only for the sake of convenience in the domain of removing facial hair but also for the sake of having a different relation to things in general. Gillette sensed that masculinity could—and would, thanks in part to him—be understood as commanding things and getting rid of them when they ceased to serve rather than as caring for and cherishing useful and well engineered things" (Spinosa et al. 1997:42).

Produktbruk bygges opp som en kulturell kode og konvensjon, der både produkt og den aktivitet produktet forbindes med, inngår i en spesifikk meningssammenheng. Produkter kan dermed både

knyttet til et praktisk og symbolsk bruksfelt (Lash & Urry 1994). Gillettes innovasjon besto ifølge Spinosa et al. (1997) i å omskape barbering til et maskulinitetsuttrykk, en maskulinitet hvis *credo* var usentimental effektivitet (en vilje og evne til å kvitte seg med noe når det har uttjent sin funksjon). Innovasjonen ble et uttrykk for en entreprenør (Gillette) som er i stand til "å lese", forme og gjøre bruk av kulturelle tegn og koder. Produktet (barberhøvel tilpasset utskiftbare barberblad) er i seg selv en innovasjon. Men først i kombinasjon med en utvikling av kulturell kode (maskulinitet som usentimental effektivitet) oppsto den komplette innovasjon (Spinosa et al. 1997: 42). Entreprenører som Gillette griper ikke tak i bare muligheter som oppstår, men er også med på å tilrettelegge for at muligheter skal oppstå, og skaper med det et marked for sitt produkt. Spinosa et al. vektlegger den ontologiske dimensjon ved denne aktivitet, der det skapes nye virkelighetsbilder som markedene vokser ut av. Å skape et marked innebærer å *forsterke og synliggjøre* noe som allerede eksisterer som en mulighet.

Spinosa et al. (ibid.) omtaler hvordan entreprenører evner å få andre (kunder, interessenter) til å se verden på en ny måte. Entreprenøren bidrar til endring av forståelsesramme og til at blikket rettes mot noe annet enn det opprinnelig var innrettet mot. Entreprenører som Gillette påvirker de kategorier et samfunn iakttar seg selv gjennom. Spinosa et al. (ibid.) vektlegger at entreprenøren er *til stede i sin tid* og ikke primært *forut for sin tid*. En vellykket innovasjon skiller seg fra en mindre vellykket ved at den kommer *til riktig tid*, ikke for sent eller for tidlig. Ulempen ved å være tidlig ute er at nedslagsfeltet eller "mottaksapparatet" kan være mangelfullt. Dermed er det også en risiko for at entreprenøren lanserer en anomali i stedet for en innovasjon. Når Spinosa et al. (ibid.) fremstiller entreprenøren som markedsbygger, er utgangspunktet en person med "fingerspitzgefühl" for når noe kan lanseres – en evne til å se *når forutsetningene for bruksmåter og brukergrupper tilpasset innovasjonen er til stede* (ibid.). Utøving av *skjønn* er et viktig innslag i entreprenøriell praksis. I utformingen av pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi er det viktig at utvikling av elevenes *skjønn*, "fingerspitzgefühl" og "timing" vektlegges.

For ytterligere å klargjøre hvilken betydning "fingerspitzgefühl" og påvirkning av forståelsesrammer har for entreprenørskap, er en feltstudie av Barth (2000) fra Darfur illustrerende. Feltstudien omhandler en arabisk forretningsmann og entreprenør som etablerte næringsvirksomhet blant Fur-folket i Darfur tidlig på 1960-tallet. Denne entreprenøren fremviste en spesiell evne til "å ta i bruk" normer og konvensjoner blant Fur-folket. Blant disse normer og konvensjoner var manglende aksept for å omsette øl for penger og å ta betaling for utført arbeid. Fordi det å ta betaling for øl eller utført arbeid ikke var sosialt akseptert, ble det nødvendig å utvikle alternative

fremgangsmåter for å belønne dem som brygget øl eller utførte arbeid for andre.

Det som tilsynelatende var et problem med tanke på næringsvirksomhet ble for den arabiske entreprenøren en mulighet som kunne utnyttes. Vedkommende kjøpte korn, der kornprisen var lav. Konen til entreprenøren brygget så øl av kornet. Entreprenøren igangsatte samtidig tomatproduksjon, der øl ble brukt for å belønne arbeidere fra Fur-folket. Entreprenøren sørget for at tomatproduksjonen skjedde innenfor etablerte rammer for sosiale sammenkomster blant Fur-folket (ibid.). Disse rammene bidro til å redefinere den aktivitet som pågikk. Det som kunne fremstå som en relasjon mellom arbeidsgiver og arbeidstaker (og dermed sto i fare for å bli assosiert med lønnsarbeid), ble redefinert til et sosialt arrangement, ikke ulikt dugnadsarbeid på våre breddegrader.

Samtidig som tomatproduksjonen skjedde innenfor en ramme som hos Fur-folket ikke fremsto som næringsvirksomhet, representerte denne produksjon for den arabiske entreprenøren en meget sinnrik form for næringsvirksomhet. Det antas at salgsinntektene fra tomatsalg innledningsvis var i størrelsesorden 20 ganger større enn utgiftene til innkjøp av korn (ibid.). Bruk av øl som belønning for utført arbeid, ga dermed entreprenøren en betydelig profitt. Denne strategi ble etter hvert kopiert av andre, med det resultat av profitten fra tomatsalg gradvis avtok.

Eksemplet ovenfor illustrerer betydningen av å koble kontekster (Barth bruker selv begrepet sfære i stedet for kontekst). Ved en ny sammenkobling av kontekster omgikk entreprenøren de begrensinger for økonomisk aktivitet som normene og konvensjonene hos Fur-folket representerte. Når verken det å betale for øl eller ta betaling for utført arbeid var sosialt akseptert, representerte det å benytte øl som belønning for utført arbeid (innenfor rammen av etablerte sosiale sammenkomster) og å la det skje på en forholdsvis stor skala, en mulighet. Konvensjonene hos Fur-folket ble gjennom dette "grep" omdefinert fra begrensning til mulighet. Konvensjonene ble rekombinert slik at de kunne utnyttes i en næringsssammenheng. Barth formidler i dette eksemplet entreprenørskap som en kulturell manøvreringskunst, der entreprenøren beveger seg mellom og kopler kontekster på en grunnleggende ny måte.

## ENTREPRENØRSKAP, TEGN OG MERKEVAREBYGGING

På midten av 1990-tallet ga Scott Lash og John Urry ut boken "Economies of signs and space". Ved siden av å vektlegge den geografiske dimensjonen ved økonomisk aktivitet understreket de



betydningen av en fremvoksende "tegnøkonomi". De vektla at økonomisk aktivitet i økende grad var relatert til produksjon av tegn, at tegnproduksjon i betydelig grad lå til grunn for økonomisk produksjon. En "tegnøkonomi" er en økonomi der produktpresentasjon og kundeforestillinger står i sentrum. I dette ligger ingen neglisjering av økonomi som materialitet og tall, men kun en understrekning av at tegn er en innvevd del av produksjon og salg av varer og tjenester. I det forgående underkapittel om forståelsesformer er tegnøkonomisk perspektiv antydnet men ikke utdypet. For å forstå hva en "tegnøkonomi" innebærer er det i første omgang nødvendig å klargjøre hva som menes med et tegn.

All sosial virkelighet forutsetter meningsbærende orienteringsposter som formidler et innhold og et formål med handling og samhandling. Disse orienteringsposter kan betegnes som tegn (Berger & Luckmann 1990). Det som gjør tegnene meningsbærende er ingen iboende betydning. I stedet er det sammenhengen tegnet inngår i som bestemmer dets betydning. Når vi velger å krysse et veikryss, når trafikklyset endres fra rødt til grønt, uttrykker det en bestemt forståelse av hva veikryss er, hva trafikklys er og hva det innebærer å være trafikant. Uten denne totalforståelse av konstellasjonen veikryss, trafikklys og trafikant ville ikke tegnet (en endring av trafikklyset fra rødt til grønt) påvirket våre handlinger. I et tidligere eksempel ble det vist hvordan Gillettes barberhøvler ble brukt som et tegn som signaliserte en bestemt form for maskulinitet – maskulinitet som usentimental effektivitet (Spinosa et al. 1997). Barths (2000) eksempel fra Darfur illustrerer hvordan *øl som belønning* ble brukt som et tegn for å definere tomatproduksjon som en sosial sammenkomst (i overensstemmelse med Fur-folkets tradisjoner) og ikke som sosialt stigmatiserende lønnsarbeid. Bruk eller manipulering av tegn ble her entreprenørens virkemiddel for å manøvrere seg frem innenfor Fur-folkets kultur. Barths eksempel illustrer både koblingen mellom tegn og verdi, og mellom tegn og verdiskaping. Ved å bruke øl for å belønne arbeiderne fra Fur-folket signaliserte entreprenøren at arbeidet med tomatproduksjon var i overensstemmelse med etablerte verdier (og ikke suspekt, verdiløst lønnsarbeid). Samtidig bidro samme *grep* til verdiskaping og en betydelig generering av profitt.

Hos Bourdieu (1990,1995) kommer verdiaspektet ved tegn frem i begrepet symbolsk kapital<sup>15</sup>. Bourdieus bruk av begrepet symbolsk kapital er nøye forbundet med de prosesser der noe blir definert og anerkjent som verdifullt og noe annet som mindre verdifullt. Symbolsk kapital betegner

---

15 Kapital er hos Bourdieu (1990, 1999b) et uttrykk for å besitte noe av verdi. Sentralt hos Bourdieu er at besittelsen gir besitteren en fordel. Kapital er dermed en fordelskaper.

det som gir anerkjennelse. Det som er anerkjent som verdifullt gir også besitteren anerkjennelse. Et verdifullt produkt kan dermed bidra til å gi eieren anerkjennelse. I dag uttrykkes slike prosesser ikke minst gjennom de koblinger som eksisterer mellom produkt- og personforankret merkevarebygging. Merkevarebygging representerer forsøk på å etablere koblinger mellom økonomisk og symbolsk kapital.

Et merke kan forstås som tegn som formidler et sett av egenskaper (ved merket). Formålet med merkevarebygging er at merket skal skille seg ut på en fordelaktig måte. En merkevare nedfeller seg i bestemte forestillinger og oppfatninger om produkt og produsent, forestillinger som blant annet kan innvirke på kjøpsatferd. Med merkevarebygging får produksjon og produkter en tydelig identitetsdimensjon. På ulike måter forsøker produsent å bidra til at kunder identifiserer seg med produktet. Produktdesign blir ikke utelukkende et spørsmål om å gi produktet en attraktiv, innbydende fysiske overflate, men også å forme produktet som et tegn som kan relateres til bestemte væremåter, livsstiler og levesett. Hvorvidt kunden "kjøper" det bildet produsenten formidler av produktet blir dermed bestemmende for om kunden kjøper produktet (Spinosa et al. 1997). Merkevarer kan sies å bevege seg langs et "omdømmebarometer", der omdømmetap blir konsekvensen av manglende evne eller forutsetninger for å generere tegn som appellerer til potensielle kunder. Merkevarebygging representerer i betydelig grad assosieringsstrategier, der det å bli assosiert med noe bestemt, og samtidig unngå å bli assosiert med noe annet (som kan medføre omdømmetap) er av vesentlig betydning.

"Tegnøkonomiske" perspektiver relatert til blant annet merkevarebygging, er av betydning i pedagogisk entreprenørskap. For at en elev- og ungdomsbedrift skal lykkes, er det avgjørende at de genererer tegn som skaper interesse hos potensielle kunder. Fra utforming av bedriftslogo via produktdesign til elevenes kroppsspråk under salgsutstillinger, vil virksomheten i elev- og ungdomsbedrifter være vevd inn i en "tegnøkonomi" der elevenes aktiviteter genererer tegn som kan påvirke potensielle kunder. "Tegnøkonomiske" perspektiver er ikke minst egnet til å få frem "ikke-økonomiske" aspekter ved økonomisk aktivitet. I så måte samsvarer "tegnøkonomi" med utdanningsmyndighetenes målsetting om at pedagogisk entreprenørskap skal omfatte mer enn økonomi og bedriftsetablering. En sterkere vektlegging av entreprenørskap som tegngenerering vil kunne lette arbeidet med å forankre pedagogisk entreprenørskap i skolefag der tolkning av tegn vektlegges – ikke minst språk-, kultur- og livssynsfag.

## EKSEMPLET THOMAS ALVA EDISON

Gjennom kapitlet er det omtalt perspektiver på entreprenørskap og innovasjon som peker ut over det økonomifaglige. Entreprenører lykkes ikke primært fordi de er gode økonomer, men fordi de er mestrer mye annet i tillegg til økonomi. Når utdanningsmyndighetene forsøker å gi pedagogisk entreprenørskap et innhold som omfatter mer enn økonomi, kunne de nok i større grad begrunnet det med henvisninger til konkrete entreprenørers mangesidige aktivitetsfelt.

Dersom man skal trekke frem en person som i utpreget grad representerer entreprenøren som "tusenkunstner", er Thomas Alva Edison et egnet valg. Edison omtales ofte som oppfinner. Begrepet oppfinner indikerer imidlertid ikke det sammensatte ved Edisons virkefelt. Det er nok mer korrekt å betegne Edison som entreprenør - en entreprenør som blant mye annet også var oppfinner<sup>16</sup>. Blant de mest interessante trekk ved Edison som entreprenør er de fremgangsmåter han benyttet for å realisere egne og andres oppfinnelser - de fremgangsmåter han tok i bruk for å omforme oppfinnelser til innovasjoner. Edison praktiserte på mange måter det Schumpeter teoretiserte: entreprenørskap bygd opp rundt innovasjon.

I henhold til Drucker (1985) besto Edisons fortrinn som entreprenør i at han vektla betydelig flere aspekter ved produktutvikling og etablering av næringsvirksomhet enn konkurrentene. Mens konkurrenten ofte vektla rent teknisk-økonomiske aspekter vektla Edison også en rekke andre faktorer av sosiokulturell art. I tillegg vektla Edison faktorer av teknisk og økonomisk art som ikke eksplisitt var relatert til produktutvikling og etablering, men i større grad fungerte som en ramme for nevnte aktivitet. Utviklingen av sinnrik infrastruktur var for eksempel avgjørende for at Edison raskt og på en bred front kunne utbre sine innovasjoner. I følgende sitat tydeliggjør Drucker hvordan glødelampen som produkt bare var en liten del av et større teknisk-økonomisk løsningskonsept:

"Edison was not the only one who identified the inventions that had to be made to produce a light bulb. An English physicist, Joseph Swan, did so too. Swan developed his light bulb at exactly the same time as Edison. Technically, Swan's bulb was superior, to the point where Edison bought up the Swan patents and used them in his own light bulb factories. But Edison not only thought through the technical requirements... Before he even began the technical work on the glass envelope, the

---

16 Flere av de oppfinnelser som tilskrives personen Edison, ble ikke utviklet av ham selv, men av de forskningsteam han etablerte. Akrich et al. (2002) vektlegger Edisons evne til å knytte til seg personer med forutsetninger for inngå i innovasjonsfremmende forskningsteam.

vacuum, the closure, and the glowing fibre, he had already decided on a "system": his light bulb was designed to fit an electric power company for which he had lined up the financing, the rights to string wires to get the power to his light bulb customers, and the distribution system. Swan, the scientist, invented a product; Edison produced an industry. So Edison could sell and install electric power while Swan was trying to figure out who might be interested in his technical achievement" (Drucker 1985:108-109).

Drucker (1985: 107-110) påpeker at nøkkelen til Edisons suksess som entreprenør var bevissthet om og evnen til å utarbeide strategier for sammenføring av et stort antall komponenter. Drucker vektlegger at innovasjoner kun unntaksvis er en avgrenset eller teknisk løsning på ett og bare ett problem. Innovasjoner representerer i regelen en serie sammenkoblede løsninger på en tilsvarende serie sammenkoblede problemer. Edison utviklet et system som bandt sammen komponenter, og sikret at komponentene samvirket, utfylte og underbygget hverandre. Edison utviklet et sammenhengende teknisk system som omfattet alt fra kraftverkene som genererte strøm, kablene som førte strømmen frem til kunden, til selve glødelampene (ibid.).

I tillegg til å utvikle et system, en ramme som omslutter produktinnovasjoner, innebar Edisons aktivitet en integrering av markedskartlegging og markedsintervensjon (Akrich et al. 2002). Mens glødelampen fortsatt var på utviklingsstadiet, ble mediautspill tatt i bruk for å forberede allmennheten på en fremtid der belysning var knyttet elektrisitet. Edisons medieutspill om elektrisk energi var i mindre grad preget av enkeltstående markeringer enn av en langsiktig, gradvis prosess hvis siktemål var å ufarliggjøre elektrisk energi i opinionen. På det tidspunkt Edison hadde glødelampen og den tilhørende elektrisitetsforsyning klar, fantes det dermed et publikum som delvis var innforstått med de muligheter innovasjonen representerte (ibid.). Edisons medieutspill innebar ikke bare tiltak for å forberede et publikum på en kommende innovasjon. Det var også et virkemiddel for å kartlegge reaksjonsmønstre, der publikums tilbakemeldinger ble innarbeidet i utformingen av glødlampen og tilhørende elektrisitetsforsyning. Markedskartlegging og markedsintervensjon ble dermed deler av samme prosess. Ved å involvere potensielle brukere på et tidlig stadium lyktes Edison med å knytte sammen utviklings- og anvendelsesarenaen for innovasjonen (ibid.). Eksemplet Edison illustrerer at tilvenning, påvirkning og kartlegging ikke representerer tre atskilte operasjoner, men tre integrerte operasjoner for å forbinde produktutvikling og markedstilgang.

Akrich et al. (2002) vektlegger at Edison tidlig i innovasjonsprosessen designet en modell av den

virkelighet innovasjonen inngikk i. En modell gjensker aldri fullt ut den virkelighet den referer til, men representerer en forenkling, der en del sentrale trekk ved referanserammen vektlegges og rendyrkes. Modelling blir et virkemiddel for å sikre at viktige sider ved det miljø innovasjonen skal inngå i blir en bestanddel i innovasjonsprosessen. Konkrete utfordringer knyttet til å ta i bruk innovasjonen blir dermed fra første stund en del av innovasjonsprosessen. Samtidig vektlegger Akrich et al. at modellen også kan virke tilbake på den samme virkelighet den tok utgangspunkt i (ibid.). Modellen får en intervensjonsformende funksjon.

I den grad innovatøren blant brukerne får gjennomslag for at de fremgangsmåter modellen formidler fungerer, kan det lette spredningen av innovasjonen. Når for eksempel IKEA i viktige befolkningsgrupper har fått gjennomslag for det formålstjenlige i det å sette sammen innboartikler selv, er spredningen av IKEA produkter fremmet (og har samtidig bidratt til at konkurrerende foretak har kopiert denne strategi). Utviklingsarenaen blir modellert etter elementer ved anvendelsesarenaen, samtidig som anvendelsesarenaen modelleres etter elementer ved utviklingsarenaen. Det er viktig å understreke at denne form for modellering ikke kun omhandler tilpasning, men en parallell tilpasning og intervensjon. Det er også viktig å understreke at den tilpasning som pågår ikke er en ensidig tilpasning (der den ene arena tilpasses den annen), men en gjensidig tilpasning, der berøringsflaten mellom to arenaer (utviklings- og anvendelsesarenaen) utvides (ibid.).

Edisons innovasjonsstrategi sammenfatter bedre enn mye teori enkelte sentrale punkt ved innovasjon. For at en innovasjon skal vinne innpasse må to komplementære fremgangsmåter benyttes. Den ene fremgangsmåte innebærer å tilpasse innovasjonen til det miljø innovasjonen inngår i. Den andre fremgangsmåte innebærer å tilpasse det miljø innovasjon inngår i, til innovasjonen. Ifølge Akrich et al. (ibid.) er det sjelden hensiktsmessig å betrakte disse to fremgangsmåter innenfor en *enten eller* ramme. I større grad bar Edisons innovasjoner preg av *både og*, dvs. av justeringer for å komme brukerne i møte, samtidig som brukernes aspirasjoner, referanser og preferanser ble forsøkt påvirket (for å sikre at aspirasjoner, referanser og preferanser var i overensstemmelse med det innovasjonen kunne tilby).

Akrich et al. (ibid.) vektlegger at Edison kom brukerne i møte, at brukerbehov kontinuerlig og systematisk ble innarbeidet i innovasjonen. Tidligere er det vektlagt at ideutvikling i pedagogisk entreprenørskap ikke skjer i et vakuum, men at brukerbehov må innarbeides i utviklingsprosesser. Edison virke som entreprenør fremstår som en mulig referanseramme for hvordan utviklings- og

utbredelsesarenaen for pedagogisk entreprenørskap skal nærme seg og komplementere hverandre. Den form for modelltenkning som Edison representerer, der innovasjoner modelleres etter anvendelsesarenaen, kan utvilsomt gi innspill til hvordan fremtidig implementering av pedagogisk entreprenørskap kan foregå.

## OPPSUMMERING

Siktemålet med kapitlet har blant annet vært å besvare de to av avhandlingens forskningsspørsmål (se innledningen av kapitlet). Kapitlet har vektlagt konkrete entreprenørers fremgangsmåter for realiseringen av nye produkter og prosjekter. Samspillet mellom entreprenører og brukergrupper, og mer konkret hvordan entreprenører går frem for å tilpasse nye løsninger til brukernes behov, har vært vektlagt. I kapitlet er det skissert tilnærminger som bryter med antagelsen om at innovasjon og entreprenørskap representerer en realisering av noe allerede definert, som for eksempel en produktide - at ideer på en entydig måte setter premisser for det som virkeliggjøres. Det er argumentert for at en revurdering av forholdet mellom ideutvikling og realisering, også har implikasjoner for pedagogisk entreprenørskap. Dersom realisering av noe nytt forstås som noe mer enn en materialisering av elevenes ideer, kan fokus i større grad rettes mot samspillet mellom elever og brukergrupper i og utenfor skolen.

Kapitlet har omtalt perspektiver på entreprenørskap og innovasjon som på en og samme tid representerer en økonomisk tilnærming og peker ut over det økonomifaglige. Barths eksempel fra Darfur får frem hvordan det å forholde seg til kultur, normer og tegn er en innvevd del av entreprenørskap. Kapitlet har vektlagt at et av nøkkelbegrepene i en schumpeteriansk tilnærming til entreprenørskap, "nye kombinasjoner", kan relateres til tegn og kultur. "Nye kombinasjoner" kan relateres til det å påvirke forståelsesformer og "ta i bruk" normer og konvensjoner. I kapitlet er det vist til entreprenører som Eastman, Gillette og Edison. Bakgrunnen for å omtale disse historisk sentrale entreprenører er at de både illustrerer innovasjonens plass i entreprenørskap, og betydningen av at entreprenører også kan forholde seg til "ikke-økonomiske" faktorer. Det er påpekt at "tegnøkonomiske" perspektiver er egnet til å få frem "ikke-økonomiske" aspekt ved økonomisk aktivitet. I så måte samsvarer "tegnøkonomi" med målsettinger om at pedagogisk entreprenørskap skal omfatte mer enn økonomi og bedriftsetablering. En sterkere vektlegging av entreprenørskap som tegngenerering vil ikke minst kunne lette arbeidet med å forankre pedagogisk entreprenørskap i skolefag der tolkning av tegn vektlegges.

### 3. LÆRING AV ENTREPRENØRSKAP – SKOLEN SOM LÆRINGSARENA

#### LÆRING I KLASSEROM

Et klasserom er en sosial form, utformet med det tanke på at læring skal skje. Det sosiale aspekt ved utforming av et klasserom kan blant annet relateres til en romlig innredning som skal fremme samhandling mellom lærer og elev. I likhet med seminarrom og auditorier er klasserom en forholdsvis standardisert læringsarena. De fleste klasserom, uavhengig av lokalisering, inneholder mange av de samme artefakter og romløsninger. Enkelte fag - ikke minst praktiske fag - forutsetter spesielle romløsninger, tilpasset fagspesifikke artefakter. Spesialrom som verksteder, gymsaler etc, blir løsningen på slike behov. På tross av tilgang på spesialrom, er det standardiserte "allround" løsninger som klasserom, som preger skolen som læringsarena.

Som læringsarena er klasserom bedre tilpasset *læring som formidling* enn *læring som handling* (Kvale & Nielsen 1999). Tradisjonell skolelæring er forankret i antagelser om en kunnskapssubstans som muliggjør overføring fra en som kan til en som ikke kan. Lærere formidler kunnskap med det utgangspunkt at elever skal og kan ta til seg det som formidles. I noen utstrekning oppfattes kunnskap som en "ferdig pakke" som elever kan ta inn over seg uavhengig av personlige erfaringer. Kunnskapsformidling i tradisjonell skolelæring er gjerne bundet opp i fastlagte timer og atskilte fag, med få broer som binder fagene sammen. Kunnskapstilegningen er i stor grad formidlet språklig - elever og lærere snakker, leser og skriver om verden i stedet for å handle i den (ibid.).

En type innlæring, der man lærer en og en ting av gangen, innenfor rammen av klasserom, kan være en effektiv måte å lære og dokumentere innlært kunnskap på. Spørsmålet er samtidig om denne form for innlæring virker hemmende på praktisering av kunnskap. Når man har lært å fokusere på en og en ting av gangen, kan det være vanskelig å etablere en praksis der man forholder seg til mye samtidig, dvs. håndterer kompleksitet. Dreyfus & Dreyfus (1986) har pekt på hvordan regelbasert, "en og en ting av gangen" læring kan hemme den utøving av skjønn som ofte er forbundet med praktisering av kunnskap. Evnen til å forholde seg til mye samtidig er et kjennetegn ved en del sentrale historiske entreprenører (Drucker 1985; Latour 1987; Akrich et al. 2002)

Det å tilrettelegge lærings situasjoner inngikk som et element i min definisjon av pedagogisk

entreprenørskap, presentert i innledningskapitlet. Spørsmålet om hvilke føringer pedagogisk entreprenørskap legger på tilretteleggingen av læringsprosesser var et av de forskningsspørsmål som ble stilt i samme kapittel. Kapittel tre vil forsøke å besvare nevnte forskningsspørsmål. Jeg vil nærme seg forskningsspørsmålet både som et læringsteoretisk og et organisatorisk spørsmål. Säljö (2001, 2009) sine perspektiver på læring i skolen indikerer at læringsteoretiske og organisatoriske spørsmål (relatert til skolen) er beslektede. Med utgangspunkt i blant annet Säljös begrep, dekontekstualisering, vil faktorer som hemmer og fremmer tilrettelegging av entreprenørielle læringsprosesser i skolen drøftes.

## DEKONTEKSTUALISERING

Säljö (2001) omtaler læring slik den praktiseres i de fleste skoler og utdanningsinstitusjoner som dekontekstualisert. Dekontekstualisering innebærer at komplekse, mangesidige og uklare læringssituasjoner forenkles til forholdsvis entydige læringsoppgaver. Forenklingen skjer med utgangspunkt i medierende verktøy som for eksempel lærebøker. I stedet for å utsette elever for læringssituasjoner preget av uklarerhet, risiko, tvetydighet og ambivalens, blir de presentert et avgrenset, handterlig problem eller oppgave, innenfor den ordnede ramme et klasserom representerer. Omforming av kunnskapsanvendelse og økonomiske resonnering i en innkjøpssituasjon til en klasseromstilpasset øvingsoppgave i matematikk (som omhandler en innkjøpssituasjon) er et eksempel på dekontekstualisering.

Øvingsoppgaver er utformet med tanke på å generalisere det kontekstspesifikke, gjøre det kontekstspesifikke kontekstnøytralt<sup>17</sup>. Dekontekstualisering innebærer forenkling, rendyrking og entydiggjøring slik at læring kan tilpasses en klasseromskontekst (ibid.).

Dekontekstualisering innebærer avstand mellom den som lærer og de objekt som danner utgangspunkt for læring. Dekontekstualisering muliggjør læring uten direkte kontakt mellom den som lærer og det objektet læringen omhandler (ibid.). Via lærebøker kan eleven lære om byer vedkommende aldri har besøkt eller vil besøke, om hendelser og personer som er tilgjengelig gjennom lærebokens tekst, men ellers utilgjengelig. Bruk av lærebok i geografi innebærer ikke bare at elever lærer det som står i boken, men også det å anvende læreboken som et læringsmedium. Eleven lærer å tilegne seg kunnskap gjennom tekst, bilder, diagrammer og figurer, for så å forsterke

---

17 All læring skjer i en kontekst. Det spesielle med øvingsoppgaver og andre klasseromsforankrede læringsformer er at den kontekst læring skjer i og den kontekst lærestoffet omhandler i regelen ikke er den samme. Kontekstnøytral læring betegner at den som lærer ikke må være tilstede i den kontekst lærestoffet omhandler.



eller kontrollere kunnskapstilegningen ved å løse lærebokens øvingsoppgaver. Formålet med øvingsoppgaver er enten å trene på problemløsning, eller å dokumentere kjennskap til og kunnskap om problemløsningsprosedyrer. Øvingsoppgaver skiller seg fra "reell" problemløsning, ved at trening og dokumentering er overordnet det å løse oppgaver og problemer. I en del læringsarenaer utenfor skolen finner vi et større innslag av "reell" problemløsning. Ikke minst gjelder det arenaer der læring er vevd inn i produksjon.

Dekontekstualisert læring innebærer en vektlegging av de "intellektuelle" sansene som syns- og hørselssansen, de som muliggjør det å lese en bok eller overhøre en forelesning. Tilsvarende er de mer kroppslige sanser tonet ned. Hukommelsen blir med det en mental lagringsboks, atskilt fra den kunnskap som "setter seg i kroppen", som et kroppsspråk. Det ene blir til kunnskap hentet frem gjennom mentale operasjoner, det andre blir til intuisjon og taus kunnskap, en kunnskap som hentes frem gjennom praksis.

Dekontekstualisering representerer en kognitiv sosialisering der elevene tilvennes informasjon de mangler et personlig forhold til eller direkte erfaringer med. Barn og unges aksept av at jorden er tilnærmet rund er et talende uttrykk for en kognitiv frigjøring fra umiddelbare sanseintrykk. Forflytningen av læring fra en opprinnelig læringskontekst til en skolekontekst innebærer at elevene som regel mangler førstehåndserfaring med de fenomenene undervisningen omhandler. Det er i utpreget grad en formidlet virkelighet elever i skolen forholder seg til (Kvale & Nielsen 1999). Virkeligheten slik den er formidlet i lærebøker og øvingsoppgaver, trer inn i stedet for direkte, konkrete erfaringer med den handlingskontekst lærestoffet refererer til. Parallelt med at dekontekstualisering frigjør læring fra kontekstuelle begrensninger (eleven lærer ting som i tid og rom befinner seg utenfor den læringskontekst eleven selv befinner seg i) skapes en avstand mellom den som lærer og læringsobjekt. Læringen skjer ad omveier, den blir indirekte. I stedet for å *lære noe* lærer eleven *om noe*.

Tilegningsprosessen som ligger bak at aktører *lærer noe* er ulik den der de *lærer om noe*. I førstnevnte tilfelle bygger læringen direkte på egne erfaringer – det som læres har berøringsflater med elevens erfaringsbakgrunn. I sistnevnte tilfelle er egne erfaringer av mindre betydning. For eksempel kan en lærebok i geografi gi personer kunnskaper om byer og land som verken bekrefte eller avkreftes av deres erfaringsbakgrunn. I dette tilfelle er det ingen sammenheng mellom den kontekst læringen omhandler og det sted hvor læringen finner sted. En person kan sitte i et

klasserom, på toget, eller på et hotellrom uten at "læringsarenaen" grunnleggende påvirker vedkommendes forståelse av det som står i læreboken. Læringen er i dobbelt forstand dekontekstualisert ved at læringskontekst og det læringen omhandler er frikoplet, og ved at kunnskapstilegningen i prinsippet kan skje over alt.

Dekontekstualisert læring er vevd inn i et spesifikt vokabular som tydeliggjør avstanden mellom den som lærer og læringsobjektet. Begreper som kjennskap, innsikt, viten og forståelse anskueliggjør denne avstand. Dekontekstualisert kunnskapstilegning gir kjennskap *til* noe, innsikt *i* noe, viten *om* noe, og forståelse *av* noe. Preposisjonene til, i, om og av synliggjør en avstand mellom det lærende subjekt og læringsobjekt. En tilsvarende avstand finnes ikke i uttrykket *handtere noe*. Her er læringssubjekt og læringsobjektet innvevd i hverandre. Innenfor en dekontekstualisert læringsramme er det å *handtere noe* mindre vektlagt enn kjennskap *til*, innsikt *i*, viten *om* og forståelse *av* noe. Trolig kan dette tilskrives antagelser om at å *vite at* er tilstrekkelig for å *vite hvordan*. Å vite hvordan betraktes som *en konsekvens* av å vite at.

Skolen preges i noe mindre grad enn læringsarenaer utenfor skolen av en kobling av læring og praksis. Dekontekstualisering tar utgangspunkt i at det er mulig å lære uten at den kunnskap som tilegnes parallelt praktiseres. Dekontekstualisering innebærer i mange tilfelle en tidsmessige og romlig avstand mellom læring og praktisering. Noe som betinger at kunnskap som er tilegnet i klasserommet, kan hentes frem på senere tidspunkt og i andre kontekster, og danne et egnet utgangspunkt for praksis (Säljö 2001). Kunnskap fremstår innen denne forståelsesramme som noe individer besitter, og dermed ikke et uttrykk for spesifikke former for samspill mellom individ og kontekst.

Enkelte læringsområder er bedre enn andre tilpasset dekontekstualisering. Kunnskap som er eller fremstår som avgrenset, konsis og eksakt, for eksempel kunnskap rettet mot betegnelser og kategorier er gjerne tilpasset en slik læringsramme. Abstrakt, teoretisk kunnskap er per definisjon helt eller delvis dekontekstualisert, og kan tilpasses klasserom og auditorium. Dekontekstualisering er læringsfremmende på en del, men ikke alle områder. Dekontekstualisering representerer *en måte* å lære på og ikke *måten* å lære på. En allmenngjøring av denne læringsform, der den blir modell for andre (alle) typer læring, kan bidra til at dekontekstualisering gis innpass på områder der læringsformen ikke har en naturlig plass - med en tilhørende fare for å marginalisere andre og (på sine områder) mer egnede læringsmåter.

Dekontekstualisering representerer både løsningen på og årsaken til en rekke læringsproblemer. I den grad dekontekstualisering er en årsak til læringsproblemer skyldes det i hovedsak manglende forståelse av hva som er kontekstavhengig og kontekstuavhengig. Omdefinering av "vite hvordan" kunnskap til "vite at" kunnskap er i noen grad en del av det akademiske doxa, og samtidig en kilde til spesifikke læringsproblemer. Personer sosialisert inn i en akademisk virkelighet kan ha vanskelig for å vurdere når dekontekstualisering er uegnet.

Opplæring i entreprenørskap forbindes med læringsaktiviteter der elever plasseres i relevante erfaringssituasjoner. Elevene opererer innenfor den handlingskontekst lærestoffet refererer til. pedagogisk entreprenørskap forutsetter at læring og praktisering sammenføres, at den som lærer og læringsobjektet i noen grad er innvevd i hverandre. Dekontekstualisering fremmer begrenset grad denne form for læring. Av den grunn hemmer trolig dekontekstualisering i noen grad implementering av entreprenørskap i skolen. På de neste sidene vil enkelte alternativ til dekontekstualisert læring omtales.

## KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSFORSTÅELSE

Konstruktivistisk læringsteori omtaler læring som en aktiv prosess, der den som lærer selv bygger opp eller konstruerer kunnskap. Læring skjer i stor grad ved at ny kunnskap knyttes opp til det man kan og vet fra før. Ny kunnskap konstrueres på bakgrunn av "gammel kunnskap". Ved å hekte ny kunnskap på etablert kunnskap, rekonstrueres og omorganiseres etablert kunnskap.

Konstruktivistisk læringsteori er forankret i byggetmetaforer. Læring skjer ved at eksisterende kunnskap *påbygges*, *ombygges* eller *forsterkes*. En påbygging av kunnskap innebærer gjensidig tilpasning av ny og gammel kunnskap. En ombygging indikerer at denne tilpasningen ikke uten videre kan finne sted - eksisterende kunnskap representerer et uegnet *fundament* for tilegning av ny kunnskap og en grunnleggende omforming av kunnskapsbasen må skje. Piagets begreper assimilasjon (tilpasning og påbygging) og akkomodasjon (ombygging) tar utgangspunkt i at ny kunnskap enten tilpasses en eksisterende kunnskapsstruktur, dvs. påbygges, eller skaper betingelser for ombygging av eksisterende kunnskapsstruktur (Rasmussen 1996).

Konstruktivistisk læringsteori vektlegger kunnskapstilegning som en fremgangsmåte for å handtere problemer og utfordringer. Kognitive prosesser er i større grad rettet mot å mestre, handtere virkeligheten enn objektivt å gjengi sider ved virkeligheten (ibid.):

"Konstruksjoners verdi kan ikke måles på, om de er sande i den forstand at de svarer til eller korresponderer med virkeligheten, sådan som en representasjon eller afbildning kan siges at gøre det. Konstruksjonernes verdi må derfor bero på, om de er hensigtsmessige eller dækkende fortolkninger af virkeligheten i en given sammenheng, og at de gælder for så vidt kun, indtil der oppstår vanskeligheder eller begrensninger ved at opretholde dem" (Rasmussen 1996:125).

Konstruktivistisk læringsteori stiller seg kritisk til formidlingspedagogikkens tiltro til formidling - tiltroen til at det som formidles, er det mottakeren oppfatter. Kunnskap kan i henhold til konstruktivistisk læringsteori ikke uten videre overføres fra en som kan til en som ikke kan.

Kunnskap kan ikke tilegnes uavhengig av personlige erfaringer:

"Lærestof så lidt som nogen anden form for viden kan slet ikke overføres, med mindre man da opererer med et substantielt vidensbegrep. Når elevene hører på lærerens fremlæggelse og forklaringer sker det ikke en passiv indoptagelse, for eleven hører kun det, som passer ind i hans eller hendes allerede eksisterende begreblige strukturer "som et tilfælde av noget kendt"... Det er ikke det, som læreren, foredragsholderen eller forelæseren siger, forklarer og uddyper der skaber forståelse, selve forståelsen frembringes inde i eleven eller tilhøreren selv på grundlag af hans eller hendes adaptivt kognitive aktivitet..." (Rasmussen 1996:120-121)

Siden læring her betraktes som utbygging eller endring av eksisterende kunnskapsstrukturer, bør lærere bygge på det eleven kan fra før. For at elever skal kunne konstruere kunnskap, må de ha et reflektert forhold til selve læringsprosessen: Hva er hensikten med det jeg gjør? Hva er målet? Hvordan nås målet? Et konstruktivistisk læringsperspektiv vektlegger betydning av intensiv interaksjon, raske tilbakemeldinger, persons- og situasjonstilpasset rettleiding som får eleven til å forklare, reflektere og foreslå løsninger. Begrepet autentiske spørsmål kan tydeliggjøre dette. Autentiske spørsmål kjennetegnes ved at læreren ikke sitter med et entydig svar på spørsmål som stilles. Autentiske spørsmål representerer en motsats til den mer tradisjonelle type spørsmålsstilling, der læreren ikke spør for å få vite, men for å finne ut hva eleven kan om et emne (Dysthe 2000: 57-58).

## KONTEKSTUELL LÆRING

Læring i skolen skiller seg på vesentlige punkter fra kunnskapstilegnelse og anvendelse slik den foregår utenfor skolen. Kunnskapstilegnelse og kunnskapsanvendelse utenfor skolen innebærer som Schön (1987) påpeker sjelden å løse en avgrenset, klart definert oppgave - lik en øvingsoppgave:

"...the problems of real world practise do not present themselves to practioners as well-formed structures. Indeed, they tend not to present themselves as problems at all but as messy, indeterminate situations. Civil engineers, for example, know how to build roads suited to the conditions of a particular sites and specification. They draw on their knowledge of soil conditions, materials and construction technologies to define grades, surfaces and dimensions. When they must decide *what* road to built, however, or whether to build it at all, their problem is not solvable by the application of technical knowledge...They face a complex and ill-defined melange of topographical, financial, economic, environmental and political factors. If they are to get a well-formed problem matched to their familiar theories and techniques, they must *construct* it from the materials of the situation..." (Schön 1987:4).

Schön får i sitatet frem betydningen av det å kunne forholde seg til komplekse, ofte uoversiktlige handlingssituasjoner, der man må gjøre mange ting samtidig. Denne type læring kontrasterer den mer oversiktlige "en og en ting av gangen" læring som til dels preger klasseromslæring. Selv om en type innlæring, der man lærer en og en ting av gangen, kan være en effektiv måte å lære og dokumentere innlært kunnskap på, er det et spørsmål om denne form for innlæring virker hemmende på praktisering av kunnskap. Når man har lært å fokusere på en og en ting av gangen, kan det være vanskelig å etablere en praksis der man forholder seg til mye samtidig, dvs. håndterer kompleksitet. Evnen til å forholde seg til mye samtidig er et kjennetegn ved en del sentrale historiske entreprenører omtalt i kapittel to. En nøkkel til Edisons suksess som entreprenør var som nevnt at han utviklet fremgangsmåter for å handtere kompleksitet (Drucker 1985).

Kontekstuell læring innebærer at kunnskap synliggjøres som et sett reaksjoner; måter å handtere komplekse situasjoner som i liten grad kan forutses og ofte betinger valg tatt der og da. *Kunnskapen aktualiseres dermed i situasjonen*. Fra John Dewey til Donald Schön eksisterer det en læringsteoretisk tradisjon som knytter læring opp mot situasjonsklargjøring. Læring betegner her den prosess der en uklar situasjon klargjøres. Klargjøring dreier om å gjøre en situasjon handterbar, hvilket i regelen vil si handlingsfremmende. En klargjort situasjon trer frem for de involverte på en måte som muliggjør egnede handlinger. Klargjøring er også forbundet med kontroll. Før klargjøring finner sted mangler de involverte kontroll over den situasjon de befinner seg i. På sett og vis er det situasjonen som kontrollerer dem. Klargjøring innebærer at de involverte i noen grad underlegger seg situasjonen - fester et grep om situasjonen. Situasjonsmestring muliggjør "mange baller i luften samtidig" uten å tape oversikt og kontroll (Dreyfus & Dreyfus 1986). Læring er innvevd i det å gjøre en situasjon handlingsfremmende. Å tilrettelegge situasjoner slik at de blir

handlingsfremmende er et overordnet formål med læring.

Tilrettelegging av kontekstuell læring innebærer ikke å presentere veldefinerte, entydige oppgaver, men å tilrettelegge relevante erfarings situasjoner. Omformingen av en uklar, flertydig situasjon til en avgrenset, handterbar oppgave skjer ikke (som ved dekontekstualisering) i forkant av læreprosessen, men er en del av læreprosessen. Utfordringen for elever består i å omforme en sammensatt, og til dels ubestemmelig situasjon, til oppgaver bestående av avgrensede, overkommelige og handterbare elementer som er mulig å handle i forhold til. Situasjonklargjøring er et formål og ikke kun et utgangspunkt for læring. Aktører anvender erfaringer fra tidligere og tilsvarende situasjoner og trekker skjønsmessig slutninger med utgangspunkt i hva den foreliggende situasjon tilsier. Læring innebærer å få øye på endrede forutsetninger og tilpasse og justere kursen ettersom forutsetninger endres (ibid.).

Formålet med heuristiske forenklinger er å unngå det som i ordtaket omtales som *å ikke se skogen for bare trær* - helheten fanges ikke inn fordi man blendes av detaljer. For å skape oversikt er det nødvendig sjalte ut enkelte detaljer. Ved i første omgang å sjalte ut mindre viktige detaljer vil etter hvert en tilvenning til situasjonen kunne skje. Etter hvert blir det mulig å gripe flere detaljer, og se nyanser som det innledningsvis var nødvendig å overse for å beholde oversikten. Det skjer dermed en tilvenning, der stadig flere detaljer blir synlige. Læring som det å tilegne seg en og en ting av gangen, som skolens gloseinnlæring, er grunnleggende ulikt den læring som ligger til grunn for situasjonsmestring. Situasjonsmestring indikerer en læringsprosess der aktører gradvis utvikler fortrolighet med komplekse situasjoner. Å forholde seg til en og en ting av gangen vil ikke gi denne fortrolighet. Det sentrale ved situasjonsmestring er utvikling av *overblikk* og utøving av *skjønn*.

Mestring av sosiale praksiser er dels et resultat av kroppslig forankret kunnskap om hvilke typer handlinger ulike situasjoner krever. Kroppslig kunnskap skaper forutsetninger for å treffe beslutninger som passer de kravene situasjonen stiller. Kompetansen er dermed knyttet til evnen å reagere hensiktsmessig på situasjoner som oppstår underveis i en handlingsrekke, til å improvisere og til å ta umiddelbare valg innenfor et begrenset handlingsrom (ibid.). Erfaring, "know-how", "timing" og kroppsliggjort kunnskap blir i dette perspektiv viktige forutsetninger for læring. Fortrolighet med en kontekst bidrar til at antall gjenkjennelige elementer øker og skaper grunnlag for integrerte, flytende, utvungne handlinger. Fortrolighet gjør det mulig å skille ut ulike

kontekstuelle elementer, avvæie dem, se nyanser og handle på denne bakgrunn. Manglende kontekstuell fortrolighet kan bidra til oppstykkede, regelbaserte handlinger. Regler og prosedyrer blir støtteredskap som nybegynnere, noviser benytter når de beveger seg i en virkelighet de ikke er fortrolig med (Dreyfus & Dreyfus 1999).

Ifølge Dreyfus & Dreyfus er det få likhetstrekk mellom nybegynnerens kontekstnøytrale, regelbaserte læring og kunnskapsutøvelse og ekspertens kontekstforankrede bruk av skjønn. Denne kunnskapsforståelsen bryter med en kognitiv forståelsesramme, dvs. en forståelsesramme der kunnskapstilegnelse og kunnskapsanvendelse entydig er knyttet opp mot mentale prosesser<sup>18</sup>. Læring som ren mental aktivitet kjennetegner først og fremst regelinnlæring, dvs. de minst avanserte læringsformene. *Avanserte læringsformer, der bruk av skjønn er av vesentlig betydning uttrykker i mindre grad rene mentale prosesser enn kontekstforståelse* (ibid.). Dreyfus & Dreyfus vektlegging av situasjonsforståelse og skjønn, av det å kunne anvende kunnskap i praktiske situasjoner, fremstår som relevant for pedagogisk entreprenørskap. Det sentrale ved elev- og ungdomsbedrifter er ikke at elevene *lærer om* bedriftsetablering, men at de i praksis etablerer og driver en bedrift, dvs. *lærer av* bedriftsetablering. Gitt Dreyfus & Dreyfus tilnærming vil en ren teoretisk tematisering av bedriftsetablering ikke gi elever en reell forståelse av de utfordringer etablering av elev- eller ungdomsbedrifter representerer.

## SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Noe forenklet betegner sosiokulturell læringsteori konstruktivistisk, kontekstuell læring, med et tydelig relasjonelt tilsnitt<sup>19</sup>. Sosiokulturell læringsteori representerer en differensiert tilnærming til

---

18 Dreyfus & Dreyfus (1986; 1999) bryter i noen grad med etablerte forestillinger innen vitenskap. Ifølge disse forestillinger er kontekstnøytral kunnskap ved sin teoriforankring mer avansert enn kontekstspesifikk kunnskap. Allerede Sokrates oppgjør med sofistene innebar kritikk av den kontekstforankrede, situasjonsspesifikke kunnskap. Innenfor en sokratisk forståelsesramme er situasjonsspesifikk kunnskap mindre sann, mindre gyldig enn situasjonsnøytral kunnskap (Flyvbjerg 1992; Latour 1999). Sokrates utspørring av sofistene var rettet mot den universelle betydning av bestemte begreper, dvs. betydninger som fungerte uavhengig av kontekst. Med en viss rett kan det hevdes at en sokratisk forståelsesramme (på dette punkt) er blitt en del av det akademiske doxa. I vitenskapelige sammenhenger omtales i regelen situasjonsnøytral, og med det dekontekstualisert kunnskap, i mer positive vendinger enn situasjonsspesifikk, praksisforankret kunnskap. Gjennomgående er situasjonsspesifikk kunnskap mindre handgriplig, mindre håndfast, mer "taus" og innvevd enn det som kjennetegner vitenskapens foretrukne studieobjekter. Situasjonsspesifikk kunnskap fremstår i en vitenskapelig sammenheng som vanskelig å handtere, vanskelig å ta tak i, vanskelig å få tak på hva er. Vitenskapens forvaltning av kriterier for legitim og illegitim kunnskap og vanskene med å innpasse situasjonsspesifikk kunnskap i et etablerte vitenskapelig vokabular kan ha bidratt til å marginalisere kontekstuell forankret kunnskap.

19 All konstruktivistisk læringsteori faller ikke inn under sosiokulturell teori. Piagets kognitive variant av konstruktivistisk læringsteori er for eksempel bare unntaksvis kompatibel med sosiokulturell læringsteori.

læring, der andre læringsarenaer enn klasserom og auditorier gis en plass. Læring betraktes ikke som en separat aktivitet, med en begynnelse og en slutt, som skjer isolert fra øvrige aktiviteter. Sosiokulturell læringsteori omtaler læring som en aktiv prosess, der den som lærer selv bygger opp eller konstruerer kunnskap. Samtidig innebærer læring ofte samspill med andre mennesker. Læring er bundet til bestemte situasjoner, sosiale relasjoner og kunnskapsformasjoner som former læringsprosessen. En sosiokulturell læringsforståelse betoner dermed læringens sosiale og intersubjektive karakter – aktører lærer innenfor sammenhenger de ikke alene har definert. *Læring forankres i samhandling, aktivitet ("learning by doing"), redskapsbruk, kontekst og situasjonsforståelse, og ikke i atskilte kognitive prosesser:*

"Det finnes ikke noen "ren kognitiv kjerne" i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål. Det er ikke engang slik at kognisjon blir påvirket av konteksten. De fysiske og sosiale kontekstene for kognisjon er en integrert del av kognisjonen selv. Hvordan en person lærer og situasjonen der hun/han lærer er dermed en fundamental del av det som blir lært. Sagt på en annen måte; kontekst er ikke "det rundt", men er den integrerte veven av individet, tingene og situasjonen" (Leirvik 2004:24-25).

Säljö tydeliggjør Leirviks poeng, at konteksten ikke er "det rundt" men derimot den sammenheng noe inngår i:

"Vi blir ikke påvirket av konteksten, fordi alle våre handlinger og vår forståelse er deler av kontekster. Det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster. Deler og helhet definerer hverandre, og konteksten kan ses på som det omvever en sosial praksis eller virksomhet sammen og gjør den til en identifiserbar helhet" (Säljö 2001:138).

Kunnskap fra en kontekst kan ikke uten videre overføres til en annen. Den betydning ord og uttrykk har i en kontekst har de ikke nødvendigvis i en annen kontekst. Konteksten bestemmer i stor grad hva som er den mest hensiktsmessige tolkningen av tegn. Säljö har et enkelt men samtidig illustrerende eksempel på hvordan kontekstforståelse er avgjørende for å oppfatte betydningen av et spørsmål:

"Når jeg møter naboen min – som er lege, som jeg ikke kjenner særlig godt – i heisen, og han spør "Hvordan står det til?" er det forventede svaret fra min side en generell kommentar om hvordan dagen har vært, om været eller noe lignende. Spørsmålet tolkes som en vennlig invitasjon til en felles konversasjon mens heisen beveger seg. Hvis han derimot på kontoret sitt stilte meg det samme spørsmålet i egenskap av lege, og som en del av en konsultasjon, ville det forventede svaret vært



annerledes og direkte rettet mot informasjon som var relevant i den situasjonen...En uttalelseretoriske innhold varierer mellom ulike situasjoner der ytringen faller" (Säljö 2001:131).

Konteksten der en ytring faller, er en del av det som gir den en spesifikk betydning.

Kommunikasjon forutsetter en kontekst for å bli forståelig. Kunnskap om konteksten spørsmål skal forstås ut fra, er dermed avgjørende for å kunne respondere på spørsmål på en korrekt måte. I og med at kontekstuelle forhold i henhold til dette perspektivet alltid er av betydning ved kunnskapstilegning, vil det også alltid være problemer forbundet med kunnskapstilegning når konteksten endres. Säljö (2001:151-153) viser til personer som i en innkjøpssituasjon på et supermarked regner praktisk talt feilfritt, samtidig som nevnte personer i en skolesituasjon ikke behersker matematikkoppgaver som omhandler samme kjøpssituasjon. Endring av konteksten fra en konkret, "reell" oppgave til en skoleoppgave gjør trolig noe med evnen til å handtere oppgaver. Det å løse matematikkoppgaver, selv der oppgavene tar utgangspunkt i reelle fenomen, kan oppfattes som en liksom øvelse, dvs. noe som ikke har noen verdi utenfor læresituasjonen. Der læring (og ikke det å kunne utføre en konkret handling i en "reell" situasjon) er det overordnede motiv, endres de psykologiske premissene for aktiviteter på en avgjørende måte (ibid.). Der formålet med en aktivitet utelukkende er læring, kan resultatet bli at læring ikke finner sted.

Dekontekstualisering er basert på en antagelse om at læring og praksis kan holdes atskilt - at innlærings situasjonen ikke må være identisk med eller ha klare likhetstrekk med praktiserings situasjonen. Tilegnet kunnskap oppfattes som et allround-verktøy som er anvendelig i og kan tilpasses til en rekke ulike kontekster. Sosiokulturell læringsteori bryter med denne forståelsesramme. En effektiv praktisering eller tillemping av kunnskap forutsetter ifølge sosiokulturell læringsteori at tilegningen av kunnskap skjer i sammenhenger som har likhetstrekk med dem kunnskapen praktiseres i. Når kunnskapsanvendelse beveger seg ut over en beskyttet skoleramme, når praktiseringen blir noe mer enn å gjenskape en avgrenset, rendyrket kunnskapsform, lik tyske gloser eller biologiens artskategorier, mangler mange elever problemløsningsverktøy.

Når sosiokulturell læringsteori ofte betoner at kunnskapen er i selve praktiseringen, er ikke det synonymt med at kunnskap er en forutsetning for praktisering, eller at kunnskap er resultat av praktisering (jfr. en bokstavtro forståelse av "learning by doing"). I dette ligger selvsagt ingen avvising av at vi har kunnskap i forkant av praksis, som vi får anledning til å anvende gjennom

praksisen, eller at praksis leder til ny kunnskap. Kunnskap kan imidlertid ikke kun forstås som en forutsetning og et resultat, men må også forstås som et innbakt element i det å praktisere. Visse typer kunnskap er ikke synlig i annen form, enn i praksis. I tillegg til "learning by doing" er det dermed relevant å trekke inn "knowing in doing". Ikke minst Schön (1983, 1987) vektlegger kunnskap som en innbakt del av praksis.

## LÆRING GJENNOM SAMHANDLING OG BRUK AV ARTEFAKTER

Sosiokulturell læringsteori er relasjonelt forankret. Vygotskys begrep "Den nærmeste utviklingszone" anvendes ofte for å tydeliggjøre det relasjonelle element ved læring. Den nærmeste utviklingszone betegner avstanden mellom kunnskapsnivå slik det kommer til uttrykk ved selvstendig problemløsning, og nivået som kan oppnås gjennom veiledning (Vygotsky 1978). Den som mestrer en bestemt praksis eller ferdighet, veileder og støtter nybegynnere. Støtten kan bestå i å identifisere målsettingen med læringsaktiviteten, kople aktiviteten opp mot tidligere erfaringer eller redusere oppgavens kompleksitet (Säljö 2001:242). Ved i for stor grad å overlate elever til seg selv risikerer man at læring og utvikling stopper opp eller forsinkes. Flere mennesker utgjør i regelen en større kunnskapsressurs enn en person. Dersom egnede samspillsituasjoner etableres, kan det skapes rom for raskere og bedre kunnskapstilegning enn egenstudier. Gjennom samspillet med kompetente andre tilegner elever seg kunnskap, og utvikler gradvis en større grad av selvstendighet i håndteringen av oppgaven (Vygotsky 1978). Samspillet består i begrenset grad i at den ene part forteller den annen hva som er riktig fremgangsmåte. Isteden vektlegges det "å gjøre erfaringer". Tilrettelegging av egnede erfaringssituasjoner er viktig for å skape forståelse.

Sosiokulturell læringsteori omhandler ikke bare samhandling men også bruk av artefakter. I stedet for å omtale læring ved samhandling ("learning by interacting") og læring ved bruk av artefakter ("learning by using") som to atskilte læringsformer, kan de betegnes som to læringsformer som griper inn i hverandre ("learning by interacting and using"). Skolen som virksomhetssystem er preget av bruk av artefakter som lære- og skrivebøker, skriveredskap, linjal, kalkulator og PC. Artefakter påvirker hvilken type læring som skjer. De representerer dermed et formgivende element i læringsprosesser:

"Hvis vi skal forstå læring som en del av sosiale praksiser, der mennesker benytter for eksempel mikroskop, kassaapparater eller elektriske spenningsmålere, kan vi ikke analysere disse apparatene for seg og deretter studere den "rene" menneskelige tenkningen. Vi må se og forstå hvordan

tenkningen utøves av mennesker som handler i sosiale praksiser ved hjelp av artefakter. Når vi tar bort redskapene og den sosiale praksisen og studerer tenkning eller læring "i seg selv", har vi mistet vårt fenomen og hengir oss til studier av temmelige hjelpeløse individer som er berøvet sine sosiokulturelle ressurser" (Säljö 2001:83).

Sosiokulturell teori tar utgangspunkt i at strukturerende ressurser er avgjørende for å skape forståelse. Mentale prosesser kan kun være en del av det som skaper forståelse. Mentale prosesser innebærer i regelen anvendelse av ulike fysiske, psykologiske og intellektuelle redskap. Hvordan verktøy som bøker, gangetabeller eller PC strukturerer mentale prosesser er ofte det sentrale ved læring, og ikke mentale prosesser "i seg selv".

Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at enhver kontekst, enhver situasjon er forbundet med et sett strukturerende ressurser som bidrar med å klargjøre formål og organisere gjennomføringen av en handling (Säljö 2001:150-153). I en skolesituasjon er lærebøker, øvingsoppgaver, skrivebøker, linjal, kalkulator og den fysiske innredningen av et klasserom eksempler på strukturerende ressurser. I en ord- og tallmediert virkelighet fremstår dette som egnede strukturerende ressurser. Fortrolighet med nevnte strukturerende ressurser vil i henhold til en sosiokulturell læringsteori i liten grad være til hjelp i situasjoner eller kontekster der ord- eller tallmedierte handlinger i mindre grad er fremtredende. Ulike situasjoner og kontekster stiller ulike krav til kunnskap om og mestring av strukturerende ressurser.

Strukturerende ressurser betegner ikke en "naturlig" orden, men en tilrettelagt orden, en orden skapt av mediatorer. Mediatorer som fysiske, intellektuelle og psykologiske redskap står i en gitt forstand mellom oss og virkeligheten. Det er gjennom nevnte redskap at tilgang til virkelighet gis.

*Virkeliggjøring* (i alle ordets betydninger) uttrykker i regelen mediering. Mennesker har, for å ta et vilkårlig eksempel, ingen direkte tilgang til kunnskap om fjerntliggende himmellegemer. Et teleskop kan imidlertid mediere tilgang til slik kunnskap.

Strukturerende ressurser som artefakter representerer både et eget læringsmål og et medium for oppgaveløsning. I førstnevnte tilfelle lærer eleven for eksempel å betjene en PC, i sistnevnte tilfelle anvender eleven sine ferdigheter som PC-bruker til å løse problem/oppgaver. Artefakter fungerer også som distribuert kognisjon og surrogat hukommelse. Kunnskap distribueres fra mennesker til blant annet almanakker, huskelapper, oppslagsbøker og databaser. Distribuert kognisjon forutsetter

fremgangsmåter, metoder, teknikker for å gjenfinne og ta i bruk kunnskap man ikke selv besitter. Nyttiggjøring av artefakter som surrogat hukommelse forutsetter mennesker som vet hvor kunnskapen er lagret, hvordan den kan hentes frem og hvilke anvendelsesområder den har.

Pedagogisk entreprenørskap slik den utøves i elev- og ungdomsbedrifter innebærer at elevkunnskap ofte nedfelles i produkter. Dersom produktet er en tjeneste (og ikke en vare) vil kunnskapen synliggjøres i utøving av tjenesten. I den grad tjenesteutøvingen forutsetter bestemte artefakter som elevene selv har utformet, vil kunnskapen også nedfelles i disse artefakter. Artefaktenes plass i pedagogisk entreprenørskap er dermed både knyttet til de produkter som omsettes og i de redskap som anvendes for å kunne omsette produkter.

Vektlegging av kunnskapsutøving i sosiokulturell læringsteori forflytter fokus fra person og kognisjon til handlingskontekst. Kunnskap nedfelles i like stor grad i artefakter og relasjonelle spilleregler som i personer. At kunnskap er kontekstuell betyr i henhold til sosiokulturell læringsteori at den eksisterer som en bestemt sammenstilling av personer og artefakter (Vygotsky 1978; Säljö 2001). Sosiokulturell læringsteori nedtoner den betydning kognisjon (forstått som mentale prosesser) har for kommunikasjon og læring<sup>20</sup>. Det som muliggjør kommunikasjon er henhold til sosiokulturell læringsteori i mindre grad et felles "mentalt apparat" enn en felles kontekstuell referanseramme (ibid.). En felles forståelse av kontekstuelle spilleregler er det som gir mottakeren forutsetninger for å forstå hva avsenderen meddeler. Felles forståelse uttrykker aktører som tar del i den aktivitet konteksten rammer inn, og benytter de redskaper (artefakter) som aktiviteten er forbundet med. Når en grunnleggende endring av kontekst finner sted representerer vårt "mentale apparat", i henhold til sosiokulturell læringsteori ingen garanti for at kommunikasjon kan opprettholdes (ibid.).

Ovenfor er det vist hvordan kontekstforståelse, anvendelse av redskaper og samhandling er sentrale elementer i sosiokulturell læringsteori. Pedagogisk entreprenørskap baserer seg, ikke minst i

---

20 En alternativ kritikk av kognitiv læringsteori finner vi i teorier om læringsstiler (Prashnig 2008). Teorien om læringsstiler kritiserer antagelser om et felles "mentalt apparat" - at mennesker innenfor samme alderstrinn lærer på grunnleggende lik måte. Teorien om læringsstiler vektlegger at en person med en visuell læringsstil, lærer på en annen måte enn en person med en auditiv læringsstil, som igjen lærer på en annen måte enn en person med en taktil læringsstil osv. I henhold til teorier om læringsstiler, finnes det dermed ikke en måte å tilrettelegge læring på som når frem til alle. Lærere som er dyktige "storytellers" kan fengsle elever med en utpreget auditiv læringsstil, men ikke nødvendigvis andre elever. Lærerne som aldri omtaler et tema uten å vise et bilde, et kart, et diagram, en tabell eller en film kan fengsle elever med en visuell læringsstil, men ikke nødvendigvis andre elever.

sammenheng med produktfremstilling, på bruk av redskaper. De aller fleste elev- og ungdomsbedrifter er forankret i elevteam, og ikke enkeltelever, og baserer seg dermed på samhandling mellom elever. Fordeling og koordinering av oppgaver og ansvarsområder innen for eksempel elev- og ungdomsbedrifter forutsetter elever som samhandler, som inngår i tette relasjoner til andre elever. For å ta riktige valg når det gjelder produktvalg og produksjonsform må elevene også forstå den kontekst de opererer innenfor, der kunnskap om markeder og innsatsfaktorer inngår. Sosiokulturell læringsteori gir et grunnlag for å forstå hvordan denne samhandling, kontekstforståelse og redskapsbruk kan relateres til læring.

## LÆRING I PRAKSISFELLESSKAP

Ovenfor er samhandling i skolen, i elevteam og mellom lærer og elev, relatert til blant annet sosiokulturell læringsteori. Samhandling innenfor pedagogisk entreprenørskap er imidlertid også forbundet med samhandling med aktører utenfor skolen. I den følgende vil teori om praksisfellesskap benyttes for å tematisere læring som en innvevd del av det å inngå i et næringsmiljø. Spesielt i de situasjoner der etablerte bedrifter i skolers nærmiljø fungerer som "mentorbedrifter" for elev- og ungdomsbedrifter fremstår teori om praksisfellesskap som relevant. Når etablert næringsliv fungerer som produksjonslokale eller underleverandør for elev- og ungdomsbedrifter, dreier deler av elevenes læring seg om å bli fortrolige med et bestemt næringsmiljø, et praksisfellesskap.

Lave & Wenger (2003) har utviklet en teori om *situert læring* og *praksisfellesskap* – en teori som omhandler kontekstuelt forankret kunnskap, der kunnskapstilegning innebærer integrering i, eller påkobling til praksisfellesskap. Innenfor praksisfellesskap er læring forbundet med å utvikle innbyrdes relasjoner, definere identiteter, fastslå hvem som er hvem, hvem som er god til hva, hvem som kan hva. Praksisfellesskapet representerer en arena der ferdigheter og kunnskaper møtes og kombineres. Læring blir et innvevd (bi)produkt av praksis og ikke et formål i seg selv. Læring skjer i henhold til dette perspektivet fortrinnsvis gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Aktørene gjennomgår et utviklingsforløp der de som nybegynnere tilegner seg de nødvendige erfaringer for etter hvert å beherske et spekter av ferdigheter. Aktørene endrer, etter hvert som de tilegner seg den nødvendige kompetanse, sin rolle fra å være tilskuere til å bli deltakere i praksisfellesskapene (Lave 1999; Lave & Wenger 2003; Säljö 2001). Med henvisning til Lave omtaler Säljö på følgende måte skredderlærings integrering i praksisfellesskap og tilegning av deltakerstatus:

"Å være lærling i denne sammenhengen er å bli delaktig i en spesialisert sosial praksis der fellesskapet bygger på en profesjonell samhörighet. Lærlingen blir undervist i en mengde ulike teknikker og lærer seg samtidig grunnleggende holdninger til hva skredderyrket innebærer. Til tross for dette innslaget av undervisning skjer læring hele tiden i en sammenheng som har produksjonen som en overordnet målsetting. Samtidig som lærlingen observerer hvordan mestere og mer erfarne lærlinger handterer ulike situasjoner: klipper stoff, syr, snakker med kunder, tar mål og så videre, må han/hun fungere i og gi et bidrag til virksomheten gjennom å utføre enkle og perifere oppgaver – vaske, holde orden, hente te eller hva det nå kan være. En ganske lang prosess med sosialisering til virksomheten går forut for lærlingens introduksjon til de mer sentrale oppgavene som har med den egentlige klesproduksjonen å gjøre" (Säljö 2001: 44-45).

Gjennom den sosialiseringprosessen som opplæringen innen et praksisfellesskap representerer, lærer nybegynneren etter hvert hva ulike sosiale situasjoner innebærer. De fleste yrker og virksomheter er bygd opp omkring såkalt taus kunnskap, dvs. uutalte innsikter i egen praksis, og hva som fungerer og ikke fungerer i en gitt situasjon (Säljö 2001:44-47). I praksisfellesskap eksisterer det referanserammer som skaper forutsetninger for forståelse av de implisitte spillereglene som praksis (og dermed læring) er fundert på. Disse spillereglene lar seg ofte ikke formulere i ord eller nedfelles i vedtekter. Ved at aktørene opererer innenfor en felles læringskontekst, skapes det betingelser for en forståelse av disse spillereglene.

Lave & Wengers (2003) teori om praksisfellesskap omhandler læring som en innvevd del i produksjon og identitetsdannelse. Kunnskapstilegnelse plasseres inn i en ramme *der læring ikke er eneste, og ofte heller ikke viktigste formål med en aktivitet*. Lave vektlegger det som i læringsteori betegnes som medlæring (Lave 1999; Wackerhausen 1999). Medlæring uttrykker kunnskapstilegning som biprodukt av handlinger hvis hovedformål ikke er læring. Laves læringsstudier har vært rettet mot virksomheter der produksjon og tilegnelse av en profesjonsidentitet er de overordnede mål. Lave omtaler i sine læringsstudier hvordan identiteten som skredder tilegnes gjennom en mangefasetert læreprosess, der ferdigheter i å handtere saks, stoffer og målband bare er et element i utvikling av produksjonsferdigheter og profesjonsidentitet (Lave & Wenger 2003). Ferdigheter i det å handtere saks, stoffer og målband inngår i en spesiell meningssammenheng, der ferdighetene veves inn i bestemte normer og holdninger knyttet til yrkesutøvelse.

De praksisfellesskap Lave & Wenger omtaler preges til dels av normer og holdninger som i større

grad fremmer imiterende atferd enn nyskaping. De konkrete normer og holdninger som omtales er imidlertid av underordnet betydning i denne sammenheng. Det som i tilknytning til pedagogisk entreprenørskap er av interesse er Lave & Wengers tematisering av hvordan holdninger, identitet, læring og produksjon er koplet sammen.

## DELTAKER- OG LÆRINGSBANER

Lave & Wenger (2003) omtaler praksisfellesskapet som sammensatt av deltakerbaner. Aktørers forflytning fra en perifer til en sentral posisjon i et praksisfellesskap uttrykker bevegelse langs deltakerbaner. Forflytningen innebærer økt ansvar og innflytelse, og mer krevende arbeidsoppgaver. Langs deltakerbanen er det innlagt elementer som aktører kan og må lære av. I den utstrekning aktører tilegner seg relevant kunnskap og mestrer de innlagte arbeidsoppgaver, kan de bevege seg videre langs deltakerbanen.

Den skrittvis kompetanseoppbygging som pågår langs en deltakerbane fungerer som en læringsbane (Dreier 1999). En institusjonell læringsbane innebærer et tilrettelagt læringsforløp, bygd opp rundt en serie læringsmomenter som står i et avklart forhold til hverandre og danner utgangspunkt for ulike typer læring. Ofte bygger læringsmomentene på hverandre og muliggjør en økning av vanskelighetsgrad parallelt med bevegelsene langs læringsbanen. Læringsmomentene fungerer som byggesteiner i en institusjonalisert læringsprosess. Byggesteiner har hver for seg en funksjon. Byggesteinenes potensial realiseres imidlertid først når de settes i system, når de relateres til hverandre. Hvert enkelt læringsmoment representerer dermed i seg selv ingen fullgod læring, men er et skritt på veien i en læringsprosess.

Det sentrale ved en læringsbane er ikke at vanskelighetsgrad og kompleksitet øker, men at vanskelighetsgrad og kompleksitet øker *fordi* elevene på et tidligere stadium har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å hankses med økte krav - økningen er dermed et uttrykk for at det skjer en påbygning av kunnskaper og ferdigheter over tid. Det er dermed endring av elevforutsetningene som er grunnlaget for å øke vanskelighetsgrad og kompleksitet.

For å konkretisere hva som menes med en læringsbane, kan det være formålstjenelig å ta utgangspunkt i Ungt Entreprenørskaps ungdomsbedriftskonsept. Ungdomsbedriftskonseptet er bygd

opp som en læringsbane bestående av ett sett sammenbundne poster. Læringsbanen inneholder poster som bedriftsregistrering (i Brønnøysundregistret), logodesign, produktbeslutning, forretningsplan og budsjetter, produksjon, salg, regnskapsføring og til sist bedriftsavvikling. Flere av postene er obligatoriske, dvs. en betingelse for å bli registrert som ungdomsbedrift. Hver post representerer muligheter for bestemte typer læring. De fleste poster inkluderer koblinger mellom faglig læring og praktisk utøving.

Læringsbanen ungdomsbedrift inneholder faser, momenter, situasjoner som elevene skal lære av. Læringsmomenter i en ungdomsbedrift representerer en innlagt utfordring som elevene må forsere for å komme videre i et handlings- og læringsforløp. Elevene må eksempelvis før produksjon igangsettes avklare hvilket eller hvilke produkter som skal utvikles. Dermed må markedsutsikter, utstyrmessige, teknologiske og kompetansemessige forutsetninger for produksjon, prisen på og tilgjengelighet av innsatsfaktorer etc., vurderes.

I noen grad er ungdomsbedrift som læringsbane et selvregulerende system, der tilbakemeldinger og evalueringer er innbygd i systemets virkemåte. Produktbeslutningen blir konfrontert med et marked som kjøper eller ikke kjøper det produkt elevene tilbyr. Markedet bidrar til å sette i perspektiv det forarbeid og de valg som er forbundet med produktbeslutningen. Markedet fungerer som en innebygd evalueringsmekanisme; en mekanisme som gjennom indikatorene omsetning og overskudd blir et mål og en tilbakemelding som produktbeslutningene kan vurderes etter.

## ORGANISATORISK FORANKRING AV PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I SKOLEN

Kapitlet har med utgangspunkt i læringsteori diskutert sider ved tilretteleggingen av læring i skolen som hemmer og fremmer utbredelse av pedagogisk entreprenørskap. Det kan imidlertid være behov for å tydeliggjøre hvordan denne tilrettelegging er relatert til organisatoriske kjennetegn ved skolen. Organisatoriske kjennetegn påvirker forutsetningene for forankring av pedagogisk entreprenørskap, både hos ledelsen og hos lærere og elever. Laue har vektlagt det problem manglende forankring av pedagogisk entreprenørskap i skolers øverste ledelse utgjør<sup>21</sup>. Pedagogisk entreprenørskap opererer ifølge Laue i for stor grad "på siden av" skolers øvrige aktiviteter. Pedagogisk entreprenørskap overlates til enkeltlærere og "ildsjeler" i stedet for lærerteam i samspill med rektor og inspektører.

---

21 I tidsrommet 2001-2005 deltok jeg på fire seminarer og konferanser der Laue hadde innlegg om forankring av pedagogisk entreprenørskap i skolen.



Forankring i skolens øverste ledelse er trolig avgjørende for å sikre kontinuitet i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap. En organisatorisk forankring i ledelsen vil innebære at pedagogisk entreprenørskap i mindre grad blir prisgitt enkeltlæreres prioriteringer. En annen relatert utfordring er å innarbeide pedagogisk entreprenørskap i de enkelte skolefag, slik at faglig læring entydig blir et element i pedagogisk entreprenørskap<sup>22</sup>. Ved å utvikle egne læringskonsepter, fremfor kun å ta i bruk læringskonsept som Ungt Entreprenørskap og andre har utviklet, åpnes det opp for at skoler kan tilpasse innholdet i bestemte skolefag til egen forståelse av pedagogisk entreprenørskap. Samtidig er det viktig at skoler også henter inn impulser utenfra. Partnerskapsavtaler mellom skole og lokalt arbeids- og næringsliv kan benyttes for å forankre egenutviklede læringskonsepter i lokalmiljøet. På den måten kan faglige utfordringer i skolen knyttes opp mot utfordringer i lokalsamfunnet.

For å sikre en organisatorisk forankring av pedagogisk entreprenørskap er det nødvendig å være bevisst lærernes bakgrunn og forståelsesramme. Mange lærere har gjennom utdanning og arbeide oppholdt seg i miljøer der dekontekstualisert læring har vært fremtredende. Pedagogisk entreprenørskap representerer for mange lærere en ny og uvanlig læringspraksis. For en del lærere fremstår trolig pedagogisk entreprenørskap som noe grunnleggende fremmed<sup>23</sup>. Pedagogisk entreprenørskap innebærer en nær kobling mellom kunnskapstilegnelse og kunnskapsanvendelse der bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet inngår. Lærere blir deltakere i et toveis læringsforløp, der de både tilrettelegger for elevenes læring og parallelt bygger læringen opp omkring elevenes ideer, innspill og løsningsforslag. Pedagogisk entreprenørskap utfordrer lærerens tradisjonelle rolle- og profesjonsforståelse. Fra å være den som styrer et undervisningsforløp, må læreren i større grad fungere som en medspiller i et læringsforløp<sup>24</sup>. For en del lærere representerer denne endring av lærerrollen trolig en lite ønskelig utvikling. At pedagogisk entreprenørskap bryter med en del læreres forståelse av egen lærerrolle er en mulig årsak til manglende institusjonalisering av pedagogisk entreprenørskap ved enkelte skoler. Dersom siktemålet er en bedre forankring av

---

22 Vanskene med å integrere pedagogisk entreprenørskap i de ordinære skolefagene kan skyldes mange faktorer. Ved enkelte skoler har jeg registrert en viss motstand i lærerkollegiet mot fagintegrasjon av pedagogisk entreprenørskap. Ved å introdusere organisatoriske ordninger for en bedre samordning og fagintegrasjon av pedagogisk entreprenørskap risikerer ledelsen å gjøre seg upopulær i deler av kollegiet. Ønsket om mer kontinuitet og bedre forankring av pedagogisk entreprenørskap kan dermed komme i konflikt med ønsket om å sikre "husfreden" i skolen.

23 En antagelse basert på kontakt med og observasjon av lærere under skolebesøk, konferanser og seminarer i perioden 2000-2010.

24 Forskjellen mellom undervisning og læring overses ofte, men er av betydning. Undervisning er i regelen forbundet med formidling. Læring er et mer omfattende begrep enn undervisning. Læring representerer en aktivitet der formidling *kan* men *ikke må* inngå. Formidling er en blant flere mulige fremgangsmåter for læring. Når avhandlingen i i større grad vektlegger tilrettelegging av lærings situasjoner enn undervisning er det for å understreke at læring kan skje på andre måter enn gjennom kunnskapsformidling.

pedagogisk entreprenørskap i skolen er det viktig å avklare hva målgruppen ønsker, kan og vil.

Trolig er reformtrettthet et dekkende uttrykk for hvordan en del ansatte i skolen opplever rekken av initiativ, direktiv og pålegg de står overfor. For at pedagogisk entreprenørskap skal kunne forankres i skolen som organisasjon er det derfor trolig en fordel om det utvikles entreprenørskapskonsept som kommer skoleansatte i møte og ikke primært oppleves som nye pålegg. Forslag og tilnærminger som oppfattes som urimelige, urealistiske, for ambisiøse, for arbeidskrevende, ikke tilpasset skolens rammebetingelser, ikke tilpasset lærernes arbeidssituasjon etc. står i fare for å bli trenert og på andre måter motarbeidet. Utfordringen består i å utvikle konsepter som er tilpasset skolen som virksomhetssystem, og som samtidig representerer et attraktivt supplement eller alternativ til eksisterende læringsformer. Utfordringen består ikke i å avklare hvorvidt pedagogisk entreprenørskap må omformes for bedre å tilpasses skolen eller om skolen må endres for å tilpasses pedagogisk entreprenørskap, men å reformulere utfordringen slik at det som var et *enten eller* spørsmål blir et *både og* spørsmål.

## OPPSUMMERING

Et av avhandlingens forskningsspørsmål har følgende ordlyd: Hva innebærer det å *tilrettelegge lærings situasjoner* i pedagogisk entreprenørskap? Kapitlet har forsøkt å ta stilling til hva det å tilrettelegge lærings situasjoner konkret innebærer i pedagogisk entreprenørskap. Kapitlet har brukt forholdsvis mye plass på å tydeliggjøre implikasjoner av at læringsprosesser dekontekstualiseres, for med det å synliggjøre enkelte problemer ved tilrettelegging av entreprenørielle læringsprosesser i skolen. Kapitlet har vektlagt at læringsprosesser i pedagogisk entreprenørskap organiseres rundt reelle problemer og oppgaver. Læring gjennom interaksjon og bruk av artefakter er vektlagt. Ved siden av å anvende artefakter for å lære, skal kunnskapen også kunne nedfelle seg i artefakter, for eksempel i produkter. Læring i pedagogisk entreprenørskap må tilrettelegges med tanke på å stimulere proaktiv virksomhet. Læringen skal gi elever forutsetninger for å foregripe hendelser. Læringen innrettes mot at elever utvikler en flersidig kontekstforståelse som igjen skaper forutsetninger for å mestre kompleksitet. Entreprenøriell læring dreier seg om å gjøre mange ting samtidig, og å sikre at de mange ting som skjer samtidig, bygger opp om, utfyller og forsterker hverandre. Situasjonsklargjøring inngår dermed som en del av læringsprosessen. Elevene må selv bidra til å omforme en uklar situasjon til en handlingsfremmende situasjon. Gjennom situasjonsklargjøring skapes forutsetninger for situasjonsmestring. Dette i kontrast til den "en og en

ting av gangen" læring som til dels preger tradisjonell klasseromsundervisning. Det er også vektlagt at læringsbaner kan benyttes for å strukturere læringsprosesser. Læring blir da en prosess der læringselementer bygger på hverandre. At læringsmomenter bygger på hverandre muliggjør økning av vanskelighetsgrad parallelt med bevegelsene langs læringsbanen. Siste del av kapitlet har illustrert hvordan tilrettelegging av læringsprosesser er vevd inn i spørsmål om organisatorisk forankring av pedagogisk entreprenørskap i skolen.



## 4. PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP SOM STRATEGI FOR LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING - MED VEKT PÅ NETTVERKSPERSPEKTIV

### BEGREPSAVKLARING

I de to foregående kapitler er det vist hvilken plass etablert entreprenørskapsteori og læringsteori kan ha i pedagogisk entreprenørskap. Dette kapittel omhandler pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling, og vil videreutvikle perspektiver formidlet i de to forgående kapitler. Det å utvikle nettverk mellom aktører i og utenfor skolen inngikk som et element i definisjonen av pedagogisk entreprenørskap presentert i kapittel en. Spørsmålet om hva det å utvikle nettverk innebærer i pedagogisk entreprenørskap var et av de forskningsspørsmål som ble presentert i samme kapittel. Nevnte forskningsspørsmål er direkte relatert til avhandlingens problemstillinger om pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Kapittel fire vil drøfte nevnte forskningsspørsmål i relasjon til problemstillingene.

Regionale virkninger av pedagogisk entreprenørskap har ofte fremstått som noe selvsagt, som ikke forutsetter en begrunnelse eller utdyping. I en rapport av Spilling et al. (2002.) konkluderes det imidlertid med at en rekke faktorer svekker forutsetningene for å kunne betrakte pedagogisk entreprenørskap som et regionalpolitisk virkemiddel. I rapporten kritiseres utdanningsmyndighetenes vide forståelse av pedagogisk entreprenørskap der blant annet kreative arbeidsformer i skolen får en selvstendig funksjon, uavhengig av bedriftsetablering<sup>25</sup>. Følgelig fremstilles begrepsoppdyrning, der blant annet grensene mellom pedagogisk entreprenørskap og annen opplæring klargjøres, som nødvendig for å kunne innarbeide pedagogisk entreprenørskap i regionalpolitikk og regionale utviklingsstrategier. En avgrensning av pedagogisk entreprenørskap til opplæring som medfører etablering av ny forretningsmessig virksomhet vil i henhold til rapporten gi den nødvendige begrepsavklaring. Spilling et al. (ibid.) presenterer her en begrepsforståelse hvis utgangspunkt er konkrete handlinger (etablering av ny forretningsmessig virksomhet), og kun det.

---

25      Utdanningsmyndighetene signaliserer en vid forståelse av pedagogisk entreprenørskap, der ikke minst kreative arbeidsmåter vektlegges. Et fokus på kreativitet fremfor for eksempel kommersialisering av forretningsideer og overskudd kan blant annet uttrykke et ønske om å gjøre pedagogisk entreprenørskap "spiselig" blant de mer næringslivskeptiske i skolen. Et ønske om en bredest mulig forankring av pedagogisk entreprenørskap i skolen er forståelig. Samtidig er faren ved å favne bredt at pedagogisk entreprenørskap ender opp med å bli en betegnelse på "alt og ingenting".

Rapportens fortrinn er at den tar et oppgjør med forestillinger om at pedagogisk entreprenørskap uten videre har en plass i regionale utviklingsstrategier. Rapporten får klart frem at en plass i regionale utviklingsstrategier forutsetter en avklaring av begrepsinnhold. Samtidig kan det stilles spørsmål ved enkelte av de løsningsforslag som presenteres i rapporten. Et spørsmål er om rapporten opererer med en for smal og for entydig forståelse av pedagogisk entreprenørskap. Et mulig problem med tilnærmingen til Spilling et al. (ibid.) er at skolen som læringsarena, med sine spesifikke forutsetninger og rammer, ikke tilskrives tilstrekkelig vekt. Dermed tematiseres ikke spørsmålet om hva som er mulig å få til innenfor de rammer skoler representerer. Det er neppe mulig å bestemme innholdet i pedagogisk entreprenørskap, uten i tilstrekkelig grad å ta hensyn til at denne opplæring skal praktiseres i skolen.

Et annet mulig problem ved rapporten til Spilling et al. (ibid.) er at spørsmålet om skolers involvering i lokalsamfunn og region gjennom partnerskap og andre nettverk, blir sekundært i forhold til spørsmålet om bedriftsetablering. Vil det å utelate læringsaktiviteter som ikke entydig innebærer bedriftsetablering virke hemmende for utbredelse av pedagogisk entreprenørskap i skolen og redusere kontakten med skolens omgivelser? Eksisterer det "en tredje vei" som begrenser begrepsklarheter, men samtidig gir rom for flere læringsaktiviteter enn det rapportens avgrensning muliggjør? Ved å introdusere nye perspektiver, og videreføre perspektiver introdusert i de to forgående teorikapitler, vil forutsetninger for en "tredje vei" bli utdypet.

## TEORI OM LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING – NOEN TENDENSER

For å kunne utdype pedagogisk entreprenørskaps plass i lokale og regionale utviklingsstrategier er det innledningsvis nødvendig først å si noe generelt om utviklingsstrategier. En vanlig todeling av regionale og lokale utviklingsstrategier er inndelingen i eksogene og endogene strategier (Amdam, Isaksen & Mattland Olsen 1995). Eksogene strategier var i Norge det dominerende innslag i regionalpolitikken fra den tidlige etterkrigstid og frem til slutten av 1970-tallet (Bukve 1994). Eksogene strategier baserer seg ofte på tilførsel av ressurser utenfra, gjennom statlige overføringer eller private investeringer. Utbygging av infrastruktur i form av veier, terminaler og næringsbygninger er sentrale virkemidler for å trekke til seg eksterne investorer. Eksogene strategier la i Norge grunnlag for en bestemt ansvars- og oppgavefordeling mellom offentlige forvaltningsinstanser (ibid.). Ifølge Bukve var kommuner og fylkeskommuners rolle i det lokale og regionale næringsliv lenge innrettet mot fysisk tilrettelegging av næringsaktivitet, dvs. klargjøring

av områder for næringsformål og tilførsel av nødvendig infrastruktur. Kommuner og fylkeskommuner var i noe mindre grad engasjert i konkrete næringsprosjekter, da dette var tenkt som en sak mellom det enkelte foretak og statlige finansierings- og rådgivningsorganer (ibid.).

Fra og med det tidlige 1980-tall fikk endogene utviklingsstrategier en mer sentral plass i regionalpolitikken i Norge og Vest-Europa for øvrig. Med det ble fokus i noen grad forflyttet fra hvilke ressurser som må tilføres lokalsamfunn og regioner og over mot hvilke ressurser regioner og lokalsamfunn besitter (ibid.). Endogene strategiers utgangspunkt er at aktivering og bedre forvaltning av ressurser i lokalsamfunn og regioner kan bidra til omstilling og utvikling. Eksistensen av latente ressurser, av "potensialer" som kan aktiveres og realiseres gjennom nye og bedre ressurskoblinger, vektlegges i endogene strategier. Sosial mobilisering, innovasjon, næringsnettverk, sektorovergrepene samarbeid er virkemidler for *omkobling* og *oppkobling* av lokale aktører og ressurser (Amdam, Isaksen & Mattland Olsen 1995). Broer forsøkes bygd mellom atskilte parter, der informasjonsstrømmer omdirigeres i nye retninger og knytter aktører sammen på nye måter.

Mens eksogene strategier ofte forankres i fysisk infrastruktur og tilrettelegging av næringsarealer, er forankringspunktene for endogene strategier gjennomgående mindre handfaste. Relasjonelle og kulturelle faktorer, faktorer som ofte fremstår som vage, flertydige og sammensatte, representerer både et utgangspunkt og et mål for endogene strategier. De representerer et utgangspunkt, eller en plattform som for eksempel lokal mobilisering kan bygges opp rundt (ibid.). Samtidig er formålet med endogene strategier også å påvirke relasjonelle og kulturelle faktorer. Kultur blir noe som "tas i bruk". Det uforutsigbare ved relasjonelle og kulturelle faktorer svekker samtidig grunnlaget for planlagte intervensjoner. Utilsiktede virkninger av kulturelle intervensjoner er en mulig delforklaring på hvorfor endogene strategier ikke alltid gir de ønskede resultat<sup>26</sup>.

Endogene strategier tar utgangspunkt i iboende kjennetegn ved et sted. Begrepet stedbunden kompetanse kan bidra til å klargjøre hvorfor steds spesifikke kjennetegn vektlegges i endogene

---

26 Hansen & Selstad (1999) peker på vanskene med å omsette endogene strategier til fungerende (nærings) praksiser i Norge. De viser blant annet til at svært få av de endogene tiltak som ble iverksatt i norske kommuner på 1980-tallet ga (seg) målbare utslag. Samtidig kan det stilles spørsmål med om manglende målbare utslag delvis kan tilbakeføres til en for kort tidshorison. Foretak og lokalsamfunn kan ha innarbeidede handlingslogikker som vanskeliggjør hurtige og hyppige endringer i regler, prosedyrer og handlingsmønstre. Fragmenter av fortiden vil alltid henge ved en endringsprosess og påvirke både endringstakten og retningen på endringene. Endringer må relateres til feedback prosesser der de verdier og normer som var utgangspunktet for aktivitet blir modifisert og endret som en følge av aktørers vurderinger av handlingsresultat, dvs. en potensielt tidkrevende prosess.

strategier (Malmberg & Maskell 2001). Stedbunden kompetanse fremstår ofte som taus og innvevd, der tilegning betinger geografisk og sosial nærhet. Stedbunden kompetanse kan tilskrives naturgitte og menneskeskapte særtrekk ved et sted. Forekomster av bestemte naturressurser kan for eksempel gi opphav til en særegen, steds spesifikk kunnskapsstruktur. Stedbunden kompetanse vil over tid nedfelle seg i aktørferdigheter, i institusjonelle regler og konvensjoner, og i spesifikke redskaper og infrastruktur. Kunnskapen er ofte tillært gjennom erfaring og personlige relasjoner. Fordi kunnskapen på ulikt vis er nedfelt og innvevd er det vanskelig å sette fingeren på hva kunnskapen konkret består i. Kunnskapen er dermed vanskelig å kopiere (ibid.).

For å forstå hvordan stedbunden kompetanse kan gi grunnlag for konkurransefortrinn, kan man tenke på et drivhus. Et drivhus slipper inn varmende solstråler, men slipper i begrenset grad ut varmen. Drivhuset lagrer dermed varme. Steder kan på en tilsvarende måte fungere som kunnskapsdepoter. Stedet trekker til seg ny kunnskap og binder den opp, gjør den immobil eller lite transparent, og svekker dermed forutsetningene for at andre enn stedets egne innbyggere kan ta kunnskapen i bruk (ibid.). Stedbunden kompetanse skaper forutsetninger for at innovasjonsprosesser forankres lokalt eller regionalt, at *innovative impulser sirkulerer innad i et miljø fremfor å spres utover lokalsamfunn og regioner*. Stedbunden kompetanse fremstår dermed som et fellesgode, der fellesskapet avgrenses til innbyggerne eller næringsaktører på et sted (Storper 1997). Tilgang til denne kunnskap forutsetter etablering i bestemte miljøer. *Fordi kunnskapen betinger at mange komponenter kobles på hverandre, må etableringen skje innenfor de kontekster hvor alle nødvendige komponenter er tilgjengelige.*

Stedbunden kompetanse kan i begrenset grad omsettes via markedet. Kompetansens innvevde karakter gjør det vanskelig å utskille den slik at den kan prissettes og omsettes. Selv om lønn og eierutbytte representerer en form for prissetting av stedbunden kompetanse, er kompetansen i begrenset grad mulig å omsette utenfor stedet. I den grad det eksisterer et marked for stedbunden kompetanse, vil det derfor være lokalt eller regionalt. Stedet representerer en ramme for "spillover", dvs. den prosess der de nære omgivelser drar nytte av det som i utgangspunkt er foretaksintern informasjon. "Spillover" kommer ikke minst til syne gjennom "knoppskyting" der aktører etablerer ny næringsvirksomhet på bakgrunn av kunnskap tilegnet som arbeidstaker i en lokal bedrift. Nyetableringer skjer dermed på bakgrunn av kunnskap tilegnet i etablerte foretak i samme miljø. "Knoppskyting" uttrykker at aktører er plassert slik at de kan ta med seg noe fra en posisjon (posisjonen arbeidstaker) til en annen posisjon (posisjonen bedriftseier). "Knoppskyting" slik vi for



eksempel kjenner den fra møbelindustrien på Sunnmøre, innebærer en reposisjonering innenfor den ramme stedet representerer.

Et begrep som til dels komplementerer stedbunden kompetanse innenfor endogene utviklingsstudier, er begrepet *det sivile samfunn*. Det sivile samfunn betegner relasjoner som utgår fra et lokalsamfunn eller en region og som ikke er styrt av offentlige reguleringer eller en ren markedslogikk. Ikke minst studier fra "det tredje Italia" (Emilie Romagna) har vektlagt hvordan normer og kunnskap i det sivile samfunn griper inn i og ofte fremmer lokalt og regionalt samarbeid og næringsutvikling (Brusco 1986; Piore & Sabel 1984). De holdninger og den kunnskap arbeidsskapere og arbeidstakere besitter, kan i noen grad tilskrives kjennetegn ved det sivile samfunn. Det sivile samfunn representerer både en ramme for tilegning av bestemte holdninger til entreprenørskap og innovasjon og en ramme for tilegning av kunnskaper og ferdigheter nødvendig for å etablere egen virksomhet eller omstille etablert virksomhet. Det antas også at sivile samfunn kan bidra til å fremme innbyrdes tillit mellom næringsaktører og med det skape rammer for egnet informasjonsutveksling. Manglende tillit kan resultere i betydelige transaksjonskostnader der mye tid og penger investeres i forundersøkelser og i utforming av "vanntette" kontrakter. Normer og informasjonstilgang i det sivile samfunn kan bidra til reduksjon av risiko ved transaksjoner og dermed også reduksjon av transaksjonskostnader (Rydningen & Johnsen 2001:33). Sivile samfunn kan gi opphav til felles verdinormer, opplevelse av samhørighet og en sterk lokal eller regional identitet. De felles forankringspunkter som sivilsamfunnet gir grunnlag for, kan lette samarbeidet mellom foretaksledere og medarbeidere, og innbyrdes mellom foretaksledere, og dermed fremme samarbeid både internt i foretak og mellom foretak. Sivilsamfunnet kan også skape forutsetninger for å nettverksforankre aktivitet i skolen. De som bekler sentrale funksjoner i lokalsamfunnet, er gjerne elevens naboer, slektninger, familie eller familiens omgangskrets. At disse aktører inngår i relasjoner til hverandre og har uformell kunnskap om hverandre, kan bidra til å forenkle bruken av lokalsamfunnet i læringsammenheng. Det kan bidra til å begrense den sosiale avstand mellom ulike læringsarenaer<sup>27</sup>.

Mens teori om sivilsamfunnet ofte vektlegger det positive ved tette sosiale bånd i lokalsamfunn og regioner, eksisterer det også teori som i større grad problematiserer slike bånd. Bærentholdt og Aarsethers "Coping strategies" kontrasterer på enkelte punkter den nettverksforståelse som

---

<sup>27</sup> Lokal forankring letter prosessen med å ta nærmiljøet i bruk. I det ligger ikke at referanserammen for elevens virksomhet avgrenses til det lokale. Etter hvert som elevene blir eldre kan blikket med fordel rettes ut over nærmiljøet.

formidles i teorier om det sivile samfunn. "Coping strategies" legger til grunn en nettverksforståelse, der nettverk ikke primært avspeiler eksisterende sosiale strukturer, men overskrider dem (Bærenholdt & Aarsæther 2000). Nettverk blir dermed ikke fortrinnsvis et verktøy for forsterkning av eksisterende forbindelser, men et verktøy for å omkople forbindelser, dvs. skape nye forbindelser. "Coping strategies" har på den ene side en tydelig lokal eller regional forankring, de kan ikke importeres utenfra og må relateres til en lokal eller regional meningshorisont (ibid.). Strategiene må være mulig å identifisere seg med – de må oppleves som meningsfulle av dem som tar dem i bruk. På den annen side vektlegges det overskridende ved strategiene, de skal ikke primært bidra til å konsolidere etablerte forståelsesformer eller praksiser, men i stedet rekombinere og videreutvikle dem. "Coping strategies" representerer dermed en kompleks balansegang der formålet er å utvikle nettverk som oppleves som meningsfulle uten å være konsoliderende, og overskridende uten å virke nedbrytende.

"Coping strategies" vektlegger betydningen av å balansere ulike hensyn. I sine innspill til en ny regionalpolitikk vektlegger Asheim et al. (2007, 2011) nødvendigheten av å balansere hensynet til variasjon i næringslivet med hensynet til komplementaritet. Utvekslinger mellom ulike, men relaterte former for næringsvirksomhet fremstilles som bestemmende for økonomisk fornyelse og regional utvikling. Siden like aktører besitter mye av det samme, vil utvekslinger her primært gi mer av det man allerede har. Utvekslingene gir i liten grad tilgang til noe nytt. Derfor er det et poeng at utvekslingene skjer mellom aktører som er ulike, men relaterte (ibid.). Det vektlegges samtidig at samlokalisering og geografisk nærhet ikke i seg selv representerer et grunnlag for utvekslinger. Kognitive, kulturelle og bransjemeslige forskjeller kan svekke forutsetningene for utvekslinger mellom nabobedrifter.

Samtidig som Asheim et al. vektlegger betydningen av variasjon, problematiseres en for omfattende eller vilkårlig differensiering av en regioners næringsliv. Problemet med en vilkårlig differensiering, er at de sektorer differensieringen skjer innenfor, ikke står i et avklart forhold til hverandre - de komplementerer ikke hverandre. Resultatet kan da bli en fragmentering av regioners næringsliv, der forutsetningene for utvekslinger reduseres. Asheim et al. (ibid.) vektlegger betydningen av at eksisterende ressurser og kompetanse i regioner gir retning til differensieringen av næringslivet. Differensieringen bør skje med utgangspunkt i regionenes eksisterende bransjer og næringer. Å finne nye men samtidig relaterte anvendelsesområder for etablert bransje- og næringskompetanse blir dermed avgjørende. En balansert differensiering blir da en parallell bevegelse i retning av et

mer variert næringsliv og et næringsliv der aktører komplementerer hverandre.

En balansert differensiering skjer ifølge Asheim et al. (ibid.) ved at ny næringsvirksomhet delvis overlapper eksisterende virksomhet, slik at det skapes forbindelseslinjer mellom det nye og det eksisterende. Ulike, men beslektede typer næringsvirksomhet som overlapper hverandre skaper dermed forutsetninger for komplementaritet. Det er ingen grunn til å anta at denne komplementaritet er begrenset til næringsvirksomhet. I lokalsamfunn og regioner vil det eksistere mange ulike felt som delvis overlapper hverandre. Fløysand & Jakobsen (2011) synliggjør hvordan det å sammenstille aktiviteter innenfor og mellom felt kan bidra til å gi en forståelse av lokale og regionale innovasjons- og utviklingsprosesser. Aktører opererer parallelt innenfor flere felt og bidrar kontinuerlig til utvekslinger mellom dem. Innovasjoner oppstår ofte i skjæringspunktet mellom feltene. Fløysand & Jakobsen (ibid) vektlegger feltenes ulike (geografiske) utstrekning. Enkelte felt har en global utstrekning, der impulser fra andre land (for eksempel via internasjonale markeder) er med på å forme aktiviteter i lokalsamfunn og regioner. Andre felt er betydelig mer avgrenset geografisk, der de formende impulser i betydelig grad befinner seg innenfor et nærmiljø.

I relasjonelle tilnærminger til innovasjon lik dem Fløysand & Jakobsen (ibid) formidler, vektlegges ofte det dagligdage ved de hendelser som leder frem til nye innovasjoner. Innovative løsninger oppstår ofte som et biprodukt av daglige gjøremål hos produsenter og kunder. Innovasjoner uttrykker dermed ikke alltid en bevisst søkeprosess. Innovasjoner kan uttrykke løsninger som melder seg når produksjonsarbeidere tar produksjonsutstyr i bruk, når selgere demonstrerer produkter for kunder eller når kunder utprøver produkter (Leirvik 2004). For at forbedringsmuligheter som oppdages i sammenheng med produksjon, demonstrasjon eller bruk skal bli til innovasjoner, må det eksistere systemer, ordninger som tar hånd om og videreformidler løsningsforslag til relevante beslutningstakere i foretak eller lokalmiljø. Å skape synlige forbindelseslinjer og forbindelsespunkter blir en vesentlig utfordring. Forbindelseslinjer skaper forutsetninger for bevegelse, og dermed flere utkikkspunkt og bedre sammenligningsgrunnlag. Dermed forenkles den prosess der næringsaktører koples opp mot aktuelle finansieringskilder, kunnskapskilder, underleverandører, kunder etc.

## LAUES PROGRESJONSMODELLELL - SKOLER I LOKALE UTVIKLINGSPROSESSER

Ovenfor er det omtalt perspektiver på regionalpolitikk som vektlegger hvordan komplementær ulikhet skaper forutsetninger for utvekslinger. I hvilken grad er disse perspektiver relevante for å forstå skolars plass i en fremtidig regionalpolitikk. I utdanningsmyndighetenes planer og direktiver omtales den regionalpolitiske dimensjonen ved pedagogisk entreprenørskap ofte i meget generelle vendinger. En mer konkret tilnærming til hvordan virksomhet i skoler kan relateres til det som skjer i lokalsamfunn og region finnes i diverse brukermanualer for skoler. Brukermanualene teoretiserer imidlertid sjelden hvordan konkrete arbeidsmåter i skolen relatert til lokalmiljø og region kan innarbeides i mer overordnede utviklingsstrategier. Brukermanualene vektlegger naturlig nok praktiske retningslinjer for arbeid i skolen fremfor prinsipielle diskusjoner av pedagogisk entreprenørskap som regionalpolitisk strategi. Enkelte brukermanualer representerer likevel tilløp til en systematisk presentasjon av skolens rolle i lokale og regionale utviklingsstrategier. Laues (2002) progresjonsmodell for entreprenørskap i skolen er eksempel på en slik manual. Laues progresjonsmodell kan dermed være et utgangspunkt for å diskutere hva pedagogisk entreprenørskap som en endogen utviklingsstrategi konkret innebærer. Det må samtidig understrekes at Laues progresjonsmodell ikke er en modell i en vitenskapelig forstand. Uttrykket modell henviser her primært til et sett av retningslinjer for skolers arbeid med pedagogisk entreprenørskap.

Intensjonen med Laues progresjonsmodell er å skape et rammeverk som muliggjør kontinuitet mellom læringsaktiviteter utført på ulike skoletrinn. Progresjonsmodellen betoner at elevene etter hvert som de blir eldre i økende grad skal bevege seg ut av skolen og anvende lokalsamfunnet og regionen som læringsarena, slik at elevenes handlingsrom (i en geografisk forstand) kontinuerlig utvides. Mindre skoler i distriktene operer ofte innenfor arenaer som er forskjellige men som samtidig overlapper hverandre. De som bekler ulike funksjoner i lokalsamfunnet er gjerne elevens naboer, slektninger, familie eller familiens omgangskrets. At aktører inngår i mangesidige relasjoner til hverandre og har uformell kunnskap om hverandre kan bidra til å forenkle bruken av lokalsamfunnet i læringssammenheng. Det kan bidra til å begrense den sosiale avstand mellom ulike læringsarenaer. I Laues modell representerer lokalsamfunnet en ramme for flerarenalæring på mellomtrinnet, mens regionen representerer en tilsvarende ramme på ungdomstrinnet (ibid.). Pedagogisk entreprenørskap betinger ifølge Laue bevegelse mellom ulike læringsarenaer i lokalsamfunn og region. Denne bevegelse er et sentralt element i utvikling, frembringning av

entreprenørielle disposisjoner hos elever. Elever trenes opp til å "kople kontekster", til å se likheter og ulikheter mellom kontekster, til å vurdere betingelser og muligheter for overføring mellom kontekster. Å bevege seg i og mellom ulike kontekster og knytte disse sammen, representerer en særskilt form for læring. Tilrettelegging av læringsprosesser som får elever til å se og utnytte overføringsmuligheter mellom ulike fag, er i en skolesammenheng et naturlig første steg i arbeidet med å utvikle kombinasjonsevne.

Et sentralt element i progresjonsmodellen er å utvikle fremgangsmåter for å kartlegge og synliggjøre hvordan lokale ressurser (ressurspersoner, naturressurser etc.) kan bidra til problemløsning og måloppnåelse (ibid.). Progresjonsmodellen vektlegger læringsprosesser der elever og lærere tilegner seg praktisk og teoretisk kunnskap om lokale ressurser og deres anvendelsesområder (med vekt på nyskapende anvendelse). Elev- og ungdomsbedriftsvirksomhet kan gi direkte innsyn i hvordan naturressurser og næringsvirksomhet koples sammen uten at veien går om tradisjonell kunnskapsformidling. Ved å utvikle, produsere og selge produkter med utgangspunkt i lokale naturressurser skapes forutsetninger for at eleven både tilegner seg formalkunnskap ("vite at" kunnskap) om ressurser og næringer, og tilegner seg erfaring i å kople ressurser og næringsvirksomhet ("vite hvordan" kunnskap).

Pedagogisk entreprenørskap innebærer at læringsarenaer utenfor skolen i økende grad inngår i elevers opplæring. Skolenes oppgave blir blant annet å legge til rette for en fleksibel anvendelse av ulike læringsarenaer. Dette forutsetter rutiner og fremgangsmåter som sikrer at læring som finner sted på disse læringsarenaene knyttes sammen og skaper synergier. Laue vektlegger en tosidig anvendelse av lokalsamfunnet. Dels kan læringsarenaen flyttes ut av skoleområdet til lokale yrkes- og næringsaktører. Dels kan lokale ressurser trekkes inn i skolen, blant annet i sammenheng med produktfremstilling (ibid.).

Progresjonsmodellen understreker betydningen av å utvikle og anvende nettverk i lokalsamfunnet. Nettverk mellom aktører i lokalsamfunn og skole kan være mer eller mindre formalisert. Partnerskapsavtaler innebærer en formalisert og forpliktende form for samarbeid mellom skole og næringsliv, kommune, organisasjoner etc. Partnerskapsavtaler kan legge faste rammer for bedriftsbesøk, utplassering av elever, hospitering for lærere, prosjektarbeid etc. Partnerskap er i henhold til Laue egnet til å kople teori og praksis. Mange partnerskap mellom skole og næringsliv er bygd opp rundt prosjektoppgaver, der elever og lærere i samarbeid utarbeider og presenterer

løsninger på problemstillinger lokale bedrifter har definert og ønsker svar på. Videre kan slike avtaler bidra til å gi elevene innspill til fremtidig yrkesvalg ved å gi kunnskap om de krav som stilles innen arbeids- og næringsliv (ibid.).

Laue (2002) understreker betydningen av at elever i unge år stimuleres til "å våge", til å ta ansvar, se muligheter og stole på seg selv. Laue vektlegger lærings situasjoner der elevene føler seg fortrolige med å gi seg i kast med noe ukjent – lærings situasjoner der elever får trening i å finne løsninger på problemer som oppstår underveis i et handlingsforløp. På den måten kan det utvikles positive elevholdninger til eksperimentering, til prøving og feiling, til ikke å gi seg selv om ting ikke går som forutsatt. Elever bør ifølge Laue ikke skjermes fra situasjoner som innebærer en risiko for å mislykkes. I en elevbedrift må elever ta konsekvensene av egne valg (ibid.). Dårlig produktkvalitet vil for eksempel nokså umiddelbart kunne resultere i liten omsetting og inntjening.

Laues progresjonsmodell er som tidligere nevnt en brukermanual rettet inn mot ansatte i skolen. En detaljert fremstilling av begreper og teorier om lokal og regional utvikling inngår ikke i modellen. En teoretisk forankring av pedagogisk entreprenørskap som utviklingsstrategi betinger dermed at andre kilder trekkes inn. Ikke minst er andre kilder nødvendig for å utdype og teoretisere den nettverksdimensjonen Laue vektlegger ved pedagogisk entreprenørskap. For teoretisk å forankre Laues tilnærming til skoler i nettverk er det behov for en mer detaljert fremstilling av nettverk.

## NETTVERK, FLERARENALÆRING OG LØSE BÅND

Nettverk utvikles ofte av aktører som er gjensidig avhengig av hverandre - som er avhengig av de ressurser andre nettverksdeltakere besitter. Samhandling i nettverk kan forstås med utgangspunkt i et bytteperspektiv (transaksjonsperspektiv). Et bytteperspektiv vektlegger at formålet med samhandling er godeutveksling. Forutsetningen for nettverksdeltakelse er oppfatninger om at utbyttet av transaksjonene overstiger ytelsene som investeres i relasjonene. Bytteperspektivet betoner tillit som en nødvendig forutsetning for at nettverk over tid skal overleve. Tillit er ifølge Blau (1964:454) primært et resultat av gjensidig, felles kunnskap som akkumuleres gjennom samhandling. Ett sett ytelser skaper ifølge Blau diffuse fremtidige forpliktelser - forpliktelser som driver nettverk fremover. Tillitsfulle relasjoner er normalt noe det tar tid å utvikle, det forutsetter lang tids nærkontakt. Tillit mellom aktører er noe som utvikles etter hvert som aktiviteter gjennomføres og overenskomster overholdes (ibid.). All tillitt er betinget tillitt, en tillitt forbundet

med forbehold. Tillit er dermed noe som gjelder *inntil videre*. I et bytteperspektiv blir tillit uttrykk for aktører som investerer i sitt omdømme, og som ønsker avkastning på investeringen.

Nettverksdeltakelse kan gi grunnlag for læring. Jeg har valgt å betegne læring gjennom nettverksdeltakelse for flerareal læring. Flerareal læring tar utgangspunkt i at ulike arenaer representerer forskjellige utgangspunkt for læring. Å bevege seg mellom ulike arenaer innebærer dermed kontinuerlig å bli stilt overfor nye læringsbetingelser. Dermed skapes også nye sammenligningsgrunnlag; læringsbetingelser i en arena forstås i lys av en annen arenas læringsbetingelser (Østerlund 1999; Eide 2012). Bevisstheten om ulikheter og fortrolighet med ulike læringsarenaer er en forutsetning for å kunne bygge broer mellom arenaer. Dersom en ikke er bevisst eksistensen av ulike læringsarenaer, vil heller ikke *behovet for* å bygge broer være tilstede. Dersom en ikke er fortrolig med ulike læringsarenaer, vil en mangle *forutsetninger for* å bygge broer. Samtidig er det viktig å få frem at det å skifte posisjon ikke bare er forbundet med å få et nytt fysisk utkikkspunkt, men også å få nye kontakter. Informasjon tilegnet fra andre aktører skaper forutsetninger for nye perspektiver.

Østerlund (1999) fanger i sin beskrivelse av en gruppe selgerlæringer inn vesentlige trekk ved flerareal læring (Østerlund bruker selv begrepet flerkontekstlæring). Selgerlæreren Carol blir i Østerlunds fremstilling et eksempel på en aktør som fremviser spesielle evner i å bevege seg i og mellom ulike kontekster - som kobler kontekster:

"Carol er i stand til å bevege seg mellom ulike handlingskontekster i kundebedriften, danne nye personlige relasjoner og skaffe seg nye perspektiver på hva hun må gjøre for å selge i det aktuelle firmaet. Ikke bare har hun møte med de to lederne og utvikler sitt forhold til dem, men hun sikrer seg også en omvisning i bedriften. På den måten treffer hun nye mennesker med andre perspektiver på bedriften, personer som alle deltar i beslutningsprosessen når printerne skal kjøpes inn. Samtalen med systemanalytikerne gir henne en ny fornemmelse av hva andre grupper i kundefirmaet mener om ulike teknologiske løsninger som Imprint kan tilby. Carol danner seg selvfølgelig etter hvert en rikholdig og systematisk forståelse av strukturene og ressurser i firmaet, herunder mennesker og deres formelle roller så vel som de uformelle relasjonene som opptrer ved siden av de formelle. Firmaets offisielle og uoffisielle strukturer blir mer transparente for Carol. Dette gjør at hun også blir flinkere til å bevege seg mellom de mange handlekontekstene og utnytte deres innbyrdes forbindelser og manglende forbindelser, og dermed øve innflytelse på kundenes beslutninger. Hun lærer seg med andre ord å gjøre bruk av og å utvikle de eksisterende tverrkontekstuelle praksisstrukturene i kundens organisasjon" (Østerlund 1999:131).

Østerlund illustrerer gjennom Carol hvordan fortrolighet med ulike kontekster skaper forutsetninger for å kople dem. Eksemplet Carol illustrerer anvendelse av det Grannovetter (1973) betegner som løse bånd. Et løst bånd kjennetegnes ved å være mindre hyppig og mer tematiske avgrenset enn et sterkt bånd. Et løst bånd er ofte en indirekte forbindelse som muliggjør informasjonstilgang fra "en bekjent av en bekjent". Styrken ved løse bånd er at hvert bånd representerer potensiell ny informasjon, i motsetning til sterke bånd der hvert bånd fortrinnsvis representerer samme type informasjon:

"Strong ties are important for social support, but much of the novel information that a person receives comes from weak ties. Strong ties are based on common interests, consequently most information that is passed reinforces existing views. Weak ties introduce novelty in the form of different ideas or tastes... Strong ties between two parties may restrict information gatherings in terms of the breath of search, but the information that is exchanged is "thick" or detailed and rich. Weak ties is thinner and less durable, but provide better access to non-redundant information" (Powel & Grodal 2005:61-62).

Selv om sterke sosiale bånd kan være tillitsfremmende kan de også resultere i mangel på ytre impulser, utganger og utveier (Teigen 2001:76). Etablerte rutiner, fremgangsmåter og samarbeidsrelasjoner prioriteres, mens alternativer har vanskelig for å nå frem:

"I den grad en bare fører dialogen innad, fører dette fort til at kunnskapen resirkuleres og over tid tilføres lite nyskapskraft...I stedet for å utvikle mange relasjoner til ulike aktører i det samme nettverket, aktører som i hovedsak kan bidra med den samme informasjon, vil det heller være rasjonelt å nytte foretakets begrensede ressurser til å bygge flere broer mot ulike informasjonsnettverk" (Vatne 2000:38).

Et for ensidig og markant innslag av sterke bånd kan disponere for at aktører "går i oppgatte spor". Nyskaping forutsetter som Vatne (2000) påpeker gjerne relasjoner til omverdenen av en noe løsere karakter enn det sterke bånd representerer. Det er rimelig å anta at flerarenalæring i større grad vil stimulere fremveksten av løse enn av sterke bånd. Nedenfor anvendes begrepet nettverksentreprenør for å illustrere aktører som utvikler og kopler fortrinnsvis løse bånd.

## NETTVERKSENTREPRENØRER OG POSISJONERING

Schumpeteriansk teori relaterer innovasjon og entreprenørskap til "nye kombinasjoner". Burt (2000)



introduserer gjennom begrepet *nettverksentreprenør* nye perspektiver på hva "nye kombinasjoner" innebærer. I noen grad utvider han rammen for hva som kan kombineres og knyttes sammen. Burt vektlegger det å knytte sammen og rekombinere arenaer og kontekster. Nettverksentreprenøren tar noe som er velkjent i en kontekst og forflytter det til en kontekst der det er ukjent eller mindre kjent. Denne forflytning er forbundet med en antagelse, et "uutnyttet rom", et uutnyttet marked som kan betjenes gjennom introduksjon av nye element. Det er klare paralleller mellom Burts beskrivelse av nettverksentreprenører og det som tidligere er omtalt som flerarenalæring.

Når entreprenøren tar noe som er velkjent i en kontekst og plasserer det inn i en kontekst der det er ukjent eller mindre kjent, skyldes det antagelser om uutnyttede markeder som kan betjenes ved å introdusere noe nytt (ibid.). Kobling av kontekster skiller seg samtidig fra diffusjon. Mens diffusjon betegner forflytning, spredning av noe nytt, innebærer kobling av kontekster at kontekster *gjensidig tilpasses* hverandre. Innledningsvis vil forbindelser mellom Bourdieus begrepsbruk og Burts tilnærminger til nettverksentreprenører bli utdypet.

Bourdies begreper disposisjon og posisjon representerer en innfallsvinkel for å forstå nettverksentreprenørers virkefelt. Bourdieu (1995:66) benytter begrepene disposisjon og posisjon som en parallell til det mer velkjente begrepsparet habitus og felt. Disposisjon forholder seg til posisjon som habitus til felt<sup>28</sup>. Disposisjon synliggjør mer direkte enn habitus en spesifikk dobbelthet i aktørers praksis. Dels er aktørers praksis et uttrykk for hva de *disponerer*, hva de har *til disposisjon*, hva de har tilgang til (av ressurser)<sup>29</sup>. Dels kan praksis forstås med utgangspunkt i hva aktører er *disponert for* – hva de merker, ser og opplever, hva de vektlegger og hva de neglisjerer dvs. forhold vedrørende persepsjon, kognisjon, motivasjon og interesser<sup>30</sup>. Hva aktører oppfatter som mulig og umulig kan tilskrives disposisjoner (ibid.). At noen ser muligheter der andre ikke ser dem, innebærer i henhold til denne forståelsesramme at de er disponert til å se muligheter.

Bourdieu (1995:107) formidler at den sosiale virkelighet preges av *tilrettevisninger* som kun er synlige for de aktører som er disponert til å oppdage dem (dvs. som er eksponert for dem).

---

28 Like korrekt er det å si at habitus er bygd opp av disposisjoner og at felt består av posisjoner.

29 Innenfor Bourdieus vokabular blir dette til et spørsmål om mengden kapital aktører har tilgang på og sammensetningen av denne kapital, dvs. fordelingen mellom økonomisk, kulturell og sosial kapital.

30 I likhet med disposisjon har interessebegrepet en todelt betydning. Interesser kan både relateres til det å *ha interesse av* og det å *være interessert i*. Det å *ha interesse av* og det å *være interessert i* kan ved første øyekast fremstå som grunnleggende ulikt. Ofte assosieres førstnevnte med nytte og sistnevnte med motivasjon og engasjement. Bourdieu (1990) hevder imidlertid at å *ha interesse av* og å *være interessert i* ofte er to sider av samme sak. Det man har *interesse av* blir man *interessert i*. Det man er *interessert i* uttrykker hva man har *interesse av*. Hos Bourdieu er å *være interessert i* ikke sjelden en eufemisme for det en *har interesse av*.

Disposisjoner genererer bestemte måter å oppfatte virkelighet på. Hva aktører *disponerer* og er *disponert for* står i et bestemt forhold til sosial posisjon og posisjonering<sup>31</sup>. Et sett posisjoner utgjør til sammen en relasjonsstruktur, der hver posisjon representerer et sett muligheter og begrensninger i forhold til andre posisjoner. En posisjon er et *utkikkspunkt* hvorfra noe er synlig og noe annet skjult (Bourdieu 1990). De disposisjoner aktører erverver, uttrykker de *utkikkspunkter* som de i ulike faser av livet har hatt tilhold i, og opplevd verden ut fra. *Vår posisjonering bestemmer i noen grad hva vi er disponert for å få øye på, vektlegge og handle i forhold til*. Som betegnelsen posisjonering indikerer, er tilegning av posisjon i noen grad forbundet med bevegelse og strategisk manøvrering. Strategier betegner i regelen aktørers resonnement rundt disponering av gitte ressurser i en situasjon preget av bestemte muligheter og begrensninger. Bourdieus strategiforståelse betinger imidlertid ingen resonnerende aktør. Bourdieus utgangspunkt er at også ubeviste handlinger uttrykker strategier. Bourdieu (1995:130) antar at vi er koplet opp mot ulike "spill" som ofte mestres uten analyse og resonnement – vi besitter "en følelse for spillet". Gjennom våre disposisjoner og de posisjoner vi innehar i ulike "spill" er det mulig å forfølge mål uten at det skjer bevisst. Aktører er ifølge Bourdieu (1995) kun unntaksvis bevisst hvordan egne mål er ett blant flere uttrykk for "spillet" mål<sup>32</sup>.

Entreprenører tilskrives ofte evnen til å se muligheter. I henhold til Bourdieus analyseskjema vil denne evne kunne omtales som en posisjonerings- eller plasseringsevne - en evne til å "lese spillet" og foregripe utviklingstrekk. Bourdieus perspektiv tilsier samtidig at andre faktorer enn evner skaper forutsetninger for å se muligheter. Posisjoner aktører inntar i et system vil uavhengig av evner fremme eller hemme forutsetninger for å se muligheter (Bourdieu 1990). Et eksempel fra idretten kan illustrere dette poeng. En spiss (angrepsspiller) vil uavhengig av sine spissferdigheter, med større sannsynlighet enn en forsvarsspiller kunne fange opp og omforme en gjennombruddspassing til skudd på mål. Posisjonen spiss åpner opp for andre muligheter enn andre posisjoner. I noen grad er andre posisjoner i et lag forbundet med å skape målmuligheter for spissen.

---

31 Tilgang på og sammensetning av kapital bestemmer ifølge Bourdieu i vesentlig grad hvilke posisjoner som er tilgjengelige og oppnåelige. Enkelte posisjoner er mer enn andre knapphetsgoder og betinger følgelig større kapitaltilgang.

32 Bourdieu har vært kritisert for å vektlegge ubeviste forutsetninger for handlinger, og tilsvarende nedvurdere aktørers analytiske refleksivitet. Det relevante spørsmål hos Bourdieu er imidlertid i mindre grad om aktører *mestrer det å reflektere*, enn om det å reflektere er av betydning for *å mestre en aktivitet*. I likhet med Dreyfus & Dreyfus (1986) gir Bourdieu uttrykk for at analytisk refleksivitet i mange tilfelle ikke tilfører handlinger noe. "Taus kunnskap", intuisjon, kunnskap som "sitter i kroppen" er ofte tilstrekkelig for å utføre handlinger på en egnet måte. I den grad vi mestrer en bestemt oppgave, og rammebetingelsene for gjennomføring av oppgaven er identisk med dem vi er fortrolige med, fremstår analytisk refleksivitet som en et unødvendig spill av tid og krefter, og i strid med det Bourdieu (1990) betrakter som "praksisers praktiske logikk". Antagelsen om at analytisk refleksivitet er en innvevd del av alle handlinger uttrykker ifølge Bourdieu (1999b) en tilbøyelighet til å projisere en skolastisk forståelsesramme på all praksis.

Spissen er gjerne adressaten for de fleste pasninger som slås i retning av motstanderens målområde. Spissens forutsetninger for å se og gripe målmuligheter må derfor, i tillegg til evner og ferdigheter, tilskrives en posisjon innenfor et system.

DeCerteau (1984) bruker kortspill for å illustrere hvordan aktørers virkefelt og strategier konstitueres av aktørenes posisjoner og de relasjoner de inngår i. Handlingsrommet formes av aktørers evner til å respondere på andres handlinger. Ifølge deCerteau bestemmes strategier av de kort vi har til disposisjon, våre ferdigheter som utøvere, og de aktører vi forholder oss til. Gjennom de kort som er til vår disposisjon og gjennom reglene for spillet er vi uløselig knyttet til de andre spillerne. Handlingsrommet defineres gjennom de styrkeforhold som gjør det mulig for en aktør å handle på bakgrunn av andres handlinger (ibid.). Gjennom en serie trekk og mottrekk der aktørene kalkulerer effekter og doserer virkemidler (eller handler intuitivt på bakgrunn av internalisert erfaring) konstitueres handlingsrommet. Ferdigheter er her primært knyttet til det å kunne lese spillet. "Å lese spillet" innebærer en implisitt forståelse av interaksjonspartnerens (dvs. med- og motspillernes) trekk og beveggrunner. "Timing" av utspill blir sentralt, det å komme med de riktige utspill på de riktige tidspunkt.

Burts (2000) begrep nettverksentreprenør er delvis beslektet med den aktørforståelse vi finner hos deCerteau og Bourdieus posisjonerte aktører<sup>33</sup>. Nettverksentreprenøren er posisjonert slik at uutnyttede muligheter lar seg oppdage. Nettverksentreprenøren har egnede *utkikkspunkter*. Muligheter som kan være usynlige for andre (i andre posisjoner) er synlige fra nettverksentreprenørens posisjon. I og med at det nettverksentreprenøren forbinder personer, foretak og organisasjoner, skiller nettverksentreprenørens "nye kombinasjoner" seg fra det som tradisjonelt forbindes med entreprenørskap.

Nettverksentreprenørens kontaktnett er en vesentlig kilde til innsyn i uutnyttede muligheter. Kontaktnett og forbindelser relateres ofte til begrepet sosial kapital. Sosial kapital er hos Burt primært et uttrykk for "riktige" forbindelser og ikke forbindelser per se (ibid.). Sosial kapital er noe *en oppnår noe med*. Sosial kapital er et konverteringsredskap, *noe som muliggjør oppnåelse av noe annet*. Forbindelser kan bli til renommé, posisjoner, forretningsmuligheter eller penger, avhengig av hvilken retning konverteringen styres inn mot. Sosial kapital blir et virkemiddel for å realisere

---

33 Et skille mellom Bourdieus og Burts forståelse av posisjonerte aktører er at førstnevnte åpner opp for ubeviste strategier, noe sistnevnte i liten grad gir rom for. Praktisk, taus kunnskap vektlegger Burt i motsetning til Bourdieu ikke.

nettverksentreprenørers mål. Nettverksentreprenører både innehar og genererer sosial kapital. De personkontakter nettverksentreprenøren har, er et utgangspunkt for å skape nye forbindelser. Ifølge Burt er nettverksentreprenøren avhengig av stor variasjonsbredde i kontaktflaten. Kontakter innenfor kun et felt, selv mange kontakter, er av begrenset verdi. Antall kontakter er underordnet deres variasjonsbredde. Grunnlaget for å koble dem og det som tidligere ikke var koblet sammen er at nettverksentreprenørens kontaktpunkter ikke har innbyrdes kontakter (ibid.). Nettverksentreprenørens funksjon i sosiale system er å utvikle nettverk der det tidligere ikke var nettverk.

En nettverksentreprenør er mer en tilrettelegger *for* nettverk enn en nettverksdeltaker. Nettverksentreprenøren har "en fot i flere leire", men tilhører ikke nødvendigvis noen av leirene. Det sentrale ved nettverksentreprenøren er at vedkommende befinner seg i en mellomposisjon mellom ulike sosiale grupperinger som vedkommende forsøker å knytte sammen (ibid.). Mellomposisjonen indikerer en spesiell form for bevegelse, av å kunne bevege seg både *i* og *mellom* nettverk. Mellomposisjonen kan imidlertid resultere i bestemte dilemmaer, en opplevelse av å være mellom barken og veden, av å bli trukket i flere retninger, dvs. en situasjon der man ikke selv utnytter mellomposisjonen, men blir utnyttet av dem man befinner seg mellom.

Den ideelle kontaktflate for en nettverksentreprenør er som tidligere nevnt så bred og variert at den kontinuerlig genererer nye muligheter for mediering av kontakt mellom aktører som ikke har forbindelser til hverandre (ibid.). Dersom A har forbindelser til B, og C har forbindelser til B men ikke A, befinner B seg i en posisjon med bestemte muligheter. Dersom A og C leder hvert sitt foretak, foretak med et innbyrdes synergisk potensial, kan forholdene ligge til rette for nettverksentreprenør B. Den videre prosess avhenger samtidig av B sin evne til å "kalibrere" forbindelsen, til å "lese" og løse de spesifikke problem og muligheter som er forbundet med koblingen av foretakene. B må omskape seg til et problemløsningsverktøy, og parallelt skape og synliggjøre et marked for dette verktøy. I den grad B lykkes med det, vil vedkommende innledningsvis kunne innta plassen som et omdreiningspunkt for relasjonen mellom A og C og deres foretak. Forbindelsen mellom A og C går gjennom mediatoren B.

Etter hvert kan medarbeidere til A og C bli trukket inn i arbeidet med å forankre samarbeidet. Kanskje oppstår nå flere forbindelseslinjer mellom foretakene. På et tidspunkt kan B gå fra å være et nødvendig påkoblingspunkt til å bli en ressurskrevende og unødvendig omvei for kontakt mellom

foretakene. Kanskje trekker derfor etter hvert B seg ut av den prosess vedkommende initierte og begynner letingen etter nye koblingspunkter blant sine forbindelser. I noen tilfelle vil imidlertid nettverksentreprenøren fungere som mediator utover forbindelsens innledningsfase. Dersom det eksisterer få alternativ til nettverksentreprenørens kompetanse, vil mediatorrollen gjerne få et mer permanent preg. Dersom A og C leder foretak forankret i to land med grunnleggende ulik kultur, inklusive foretakskultur, og nettverksentreprenør B mestrer kulturelle koder fra begge land, kan det bidra til å forlenge vedkommendes mediatorfunksjon.

Ovenfor er nettverksentreprenørens forutsetninger for å bevege seg mellom og knytte sammen ulike arenaer omtalt. Hvor anvendelig er så begrepet nettverksentreprenør i sammenheng med pedagogisk entreprenørskap? Teori om nettverksentreprenører betegner en entreprenørskapsforståelse som ikke primært er bygd opp rundt kun bedriftsetableringer. Teori om nettverksentreprenører kan dermed bidra til å begrunne hvorfor pedagogisk entreprenørskap kan omfatte annen virksomhet enn bedriftsetableringer, og samtidig gi innspill til hvilket innhold pedagogisk entreprenørskap skal fylles med. Teori om nettverksentreprenører kan videre klargjøre forutsetninger for at aktører tilknyttet skoler kan fungere som nettverksentreprenører innenfor lokalsamfunn eller region. Teori om nettverksentreprenører synliggjør også hvilken betydning skoler kan ha for å utvikle nye former for informasjonssirkulasjon og nye knutepunkt for utvikling av innovasjoner i lokalsamfunn og regioner.

## BILATERALE NETTVERK – BRUKER-PRODUSENT RELASJONER

Partnerskapsavtaler mellom skoler og næringsliv er gjennomgående bilaterale avtaler, avtaler mellom to parter. Eksisterer det nettverksteori som er skreddersydd for bilaterale relasjoner? Teori om bruker-produzent relasjoner (bruker-produzent læring) fremstår som relevant for å belyse bilaterale relasjoner, og representerer en mulig innfallsvinkel for å gi partnerskap mellom skole og næringsliv ytterligere teoretisk forankring. Teori om bruker-produzentrelasjoner tydeliggjør også hvordan tosidige relasjoner kan bidra både til å utvikle og utbre innovasjoner.

Innovasjonsteori skaper ofte et bilde av en aktiv produsent og et passivt nedslagsfelt. Produsenten innoverer, nedslagsfeltet tar innovasjoner i bruk. Bruker - produsent læring gir et annet, alternativt bilde av innovasjonsprosessen der vekselvirkninger vektlegges. Den utprøving og utviklingsfase som ligger til grunn for mange innovasjoner skjer med utgangspunkt i kartlegging av kundebehov

hos eksisterende og potensielle kunder (Lundvall 1988:352-53). I bruker-produent læring er tilbakemeldinger fra brukere (kunder) et viktig grunnlag for produktinnovasjoner, og indirekte også til prosessinnovasjoner. Det overordnede siktemål med bruker-produent læring er produktforbedring - å tilpasse produkter til behov og forutsetninger hos brukere (Lundvall 1992). I en del tilfelle involveres brukerne fortrinnsvis som utprøvere av produkter - kunden tar i bruk produsentens produkter og kommuniserer erfaringer med dem. I andre tilfelle involveres brukere også i selve produksjonsprosessen. Involvering vil her innebære "på stedet" informasjon om produkt og produksjonsprosess, og observasjon av produksjonsprosess. I en del tilfelle vil også en begrenset form for deltakelse i produksjon inngå, for eksempel i form av hospitering. Involvering i produksjonsprosess kan bidra til å gi brukerne bevissthet om rammefaktorene for produktforbedring og dermed legge grunnlaget for forbedringsforslag som er tilpasset både brukerens og produsentenes forutsetninger. Brukerne kan relatere egne erfaringer ved produktbruk til rammer og utviklingsmuligheter som preger produsenten (Lundvall 1988:352).

Konkret og detaljert innsikt i produksjonsprosessen kan gi brukerne grunnlag for forbedringsforslag som er bredere forankret enn det ren produktutprøving gir grunnlag for. I tillegg vil innsikt i hva "mannen bak produktene" konkret gjør, kunne bidra til en sterkere sosial kobling av produsent og kunde, og dermed være tillitsgenererende. Bred tilgang på informasjon og hyppig og direkte kontakt skaper forutsetning for at de involverte danner seg et mangesidig bilde av hverandre. Lundvall vektlegger også tidsdimensjonens betydning for gi partene et dekkende bilde av hverandre:

"The effectiveness of the user-producer relationships grows with time. As a subset of users and producers gets more experience from interaction, the elements of... mutual trust are strengthened and the exchange of information becomes more open. The code of information becomes more effective in transmitting complex messages related to the process of innovation" (Lundvall 1988:356).

Produsenten i en bruker-produent relasjon vil normalt innta en mer aktiv rolle enn kun å respondere på brukerens forslag. Parallellen til brukere som gis en plass i produksjonsmiljøet er produsenter som tar del i bruken av produkter. Produsenten involverer seg i de miljø der vedkommendes produkt utprøves og tas i bruk (Lundvall 1992:52). Formålet med å involvere produsenter i spesifikke brukssammenhenger er flere. Dels kan det bidra til et direkte innsyn i hvordan brukere opplever produktet. Dels kan produsenten som utenforstående merke seg ting som brukerne overser. Problemer knyttet til implementering av produkter i bestemte brukermiljøer,

uttrykker ikke nødvendigvis mangler ved produktet. Problemer kan også tilskrives brukernes (lite egnede) handling av produktet. Posisjonen som utenforstående kan gi produsenten et egnet utkikkspunkt for å oppdage svakheter ved brukernes implementeringstiltak. Som påpekt i omtalen av nettverksektrepreneur og flerarenlæring er tilgang til ulike utkikkspunkt av vesentlig betydning for å oppdage uutnyttede muligheter. Bruker-produsentlæring kan bidra til å gi de involverte ulike utkikkspunkt. Den bevegelighet mellom kontekster som er omtalt ovenfor, der brukere tar del i produksjon og produsenter tar del i brukergruppers utprøving, kan krysskoble informasjonsstrømmer slik at nye muligheter oppstår eller synliggjøres.

De læringsprosesser som preger bruker-produsent relasjoner kan også betegnes som parallell produkt- og markedsutvikling. Bruker-produsent læring finner sted når kunden tar i bruk produsentens produkter og kommuniserer erfaringer med dem. Samtidig representerer bruker-produsent læring et toveis læringsforløp der produsenten gis mulighet til å påvirke brukerpreferanser. Produsenten kan introdusere nye og for brukeren ukjente teknologiske løsninger som brukeren utprøver og tilvennes. Direkte kontakt med kundegruppene innebærer tilbakemeldinger på leveranser og dermed større kunnskap om de enkelte kundenes kvalitetsønsker. I den grad foretak bygges opp rundt rekker av justerbare bruker-produsent relasjoner er verken marked eller teknologi gitte størrelser foretaket tilpasser seg til, men derimot noe som utprøves, utformes og rekonstrueres.

Bruker-produsent relasjoner innebærer risiko. Lundvall (1988:353) omtaler blant annet risikoen for at informasjon som utveksles videreformidles til utenforstående, for eksempel til konkurrenter. Tillitsfulle relasjoner er normalt noe det tar tid å utvikle, det forutsetter lang tids nærkontakt. Tillit mellom aktører er noe som utvikles etter hvert som aktiviteter gjennomføres og overenskomster overholdes. Flersidige relasjoner mellom produsent og kunde kan bidra til å styrke den innbyrdes tillit.

Partnerskap der en ekstern oppdragsgiver definerer arbeidsoppgaver for elev- og ungdomsbedrifter kan i prinsippet forstås som en bruker-produsent relasjon. Samtidig vil elever i elev- og ungdomsbedrifter i regelen mangle den spesialkompetanse som reelle næringsaktører besitter. De relasjoner som utvikles mellom elever og eksterne oppdragsgivere vil dermed gjennomgående foregå på et mer grunnleggende, mindre avansert nivå enn de relasjoner Lundvall omtaler. Likevel fremstår teori om bruker-produsentrelasjoner som egnet for å tydeliggjøre den bilaterale dimensjonen ved de næringsrelasjoner elev- og ungdomsbedrifter inngår i.

## KOMPLEKSE NETTVERK

Det er nærliggende å anta at pedagogisk entreprenørskap som et regionalpolitisk virkemiddel også betinger en inkludering av mer mangesidige og sammensatte nettverk enn det bilaterale relasjoner muliggjør. Teori om regionale innovasjonssystemer representerer en innfallsvinkel for å nærme seg mer komplekse og formaliserte nettverk. Et innovasjonssystem kan avgrenses geografisk eller sektorielt (bransjer, næringer) avhengig av hva som i størst grad antas å forme systemet. Regionale innovasjonssystemer indikerer en geografisk forståelsesramme der innovasjonsprosesser forstås på bakgrunn av regionale faktorer. Ved eksplisitt å fokusere på innovasjon og ved å introdusere et systemperspektiv skiller regionale innovasjonssystemer seg fra andre områderelaterte nøkkelbegreper i økonomisk geografi, lik regionale næringsklynger og industrielle distrikt (Isaksen 2001). Innenfor et regionalt innovasjonssystem er næringsaktører, politiske aktører, utdannings- og forskningsaktører sentrale elementer. Et regionalt innovasjonssystem skaper betingelser for at foretak kan utnytte kunnskaper og erfaringer i andre foretak, i forskningsinstitusjoner og hos offentlige myndigheter (ibid.).

Innovasjonssystemer kan lette spredning av for eksempel prosessinnovasjoner mellom foretak innenfor systemet. Design av innovasjonssystem tar sikte på å rydde unna stengsler for systemintern utbredelse av innovasjoner (ibid.). Samtidig er det ofte behov for å tillempe, justere innovasjonen etter nedslagsfelt. Kanskje tas prosessinnovasjoner i bruk innen andre bransjer enn den opprinnelig var utformet for, med tilhørende behov for bransjespesifikke tilpasninger. En serie mindre justeringer av innovasjoner foretatt av ulike aktører innenfor innovasjonssystemer, kan i sum representere omfattende endringer. Endringene kan etter hvert bli så omfattende at det i praksis dreier seg om ny innovasjon fremfor en justering av en etablert innovasjon. Etablerte innovasjoner gir med det grunnlag for nye innovasjoner.

Innovasjonssystemer betinger strategier for sammenføring av et stort antall komponenter. Det skapes systemer som binder sammen komponenter, *system som sikrer at komponenter samvirker, utfyller og underbygger hverandre*. I innovasjonssystemer uttrykker et *innovasjonsdesign*. Frembringelsen av innovasjoner er ikke tilfeldig - det eksisterer føringer som styrer fremvekst av innovative løsninger. Innovasjonsprosesser i regionale næringsklynger preges i mindre grad enn regionale innovasjonssystem av institusjonalisering. Mens de læringsprosesser som pågår i regionale innovasjonssystem til dels er formalisert, finnes i industrielle distrikt et større innslag av



uformelle læringsprosesser (Isaksen 2001). Regionale næringsklynger "vokser frem", mens regionale innovasjonssystemer i større grad uttrykker en planlagt prosess.

Bevisst, planlagt samlokalisering er ett blant flere uttrykk for at innovasjonsprosesser institusjonaliseres. Næringshager og næringsparker er eksempler på planlagt samlokalisering (uten dermed verken å være en forutsetning eller en tilstrekkelig betingelse for utvikling av innovasjonssystemer). Mens de utvekslinger som finner sted innen regionale næringsklynger kan ha et tilfeldig, spontant preg, uttrykker regionale innovasjonssystemer i større grad utvekslinger satt i system (ibid.). En regional næringsklynge kan dermed endre form til regionalt innovasjonssystem gjennom en økende formalisering og systematisering.

Innovasjonssystemer skaper *synlige* forbindelseslinjer og forbindelsespunkter. Dermed muliggjøres også en bevisst prosess for å koble seg opp mot aktuelle aktører, eksempelvis finansieringskilder, kunnskapskilder, underleverandører, aktuelle kunder etc. De involverte parter vet hva de har å forholde seg til, hva de har tilgang til og hvor tilgangen befinner seg. Ikke minst ut fra et effektivitetshensyn er dette fordelaktig. Tiden som går bort til formålsløs leting reduseres. Forbindelseslinjer skaper videre forutsetninger for synergiske relasjoner. Den forutsigbarhet et innovasjonssystem representerer (i motsetning til mer "spontan" organisering av lærings- og næringspraksiser) skaper forutsetninger for at innovasjonskomponenter og aktører finner sammen og genererer nye innovasjoner. I motsatt fall risikerer man at innovasjonskomponenter og aktører sirkulerer omkring seg selv fremfor å inngå i innovative forbindelser.

I hvilken grad gir teori om regionale innovasjonssystemer et dekkende bilde av innovasjonsprosesser? Fløysand & Jakobsen (2011) argumenterer for at teori om regionale innovasjonssystemer til dels representerer et fortegnede bilde av innovasjonsprosesser. Deres utgangspunkt er at innovasjonsprosesser er betydelig mer sammensatte og uforutsigbare enn det som formidles gjennom denne teori. De argumenterer for at teori om regionale innovasjonssystemer representerer en instrumentell tilnærning til innovasjon (ibid.). Innovasjoner fremstår i denne teori som en standardisert og forutsigbar prosess. Analytisk kunnskap vektlegges på bekostning av andre kunnskapsformer. Universiteter og forskningsinstitusjoner får en for sentral plass i forhold til andre aktører. Innovasjoner som skjer innenfor en urban ramme vektlegges i forhold til innovasjoner som skjer innenfor en rural ramme. De argumenterer også for at teori om regionale innovasjonssystemer i noen henseende fungerer som en regionalpolitisk ideologi, en ideologi som vektlegger "best-

practise". Denne ideologi kan ifølge Fløysand & Jakobsen resultere i en kopiering av innovasjonsløsninger (som har vist seg vellykkete andre steder), uten en grundig vurdering av om disse løsningene er tilpasset regionens egne forutseninger (ibid.).

Den kritikk Fløysand & Jakobsen formidler fremstår som relevant i forhold til deler av den teori som omhandler regionale innovasjonssystemer. De perspektiver på regionale innovasjonssystemer som avhandlingen tar utgangspunkt i skiller seg imidlertid i noen grad fra den forståelsesramme Fløysand & Jakobsen kritiserer. De tilnærminger avhandlingen tar utgangspunkt i er forenlig med en forståelse av innovasjon som en relasjonell, sammensatt og delvis uforutsigbar prosess. Det vesentlige har vært å få frem perspektiver som tematiserer innovasjon innenfor komplekse nettverk. Hva er så skolers plass innen komplekse nettverk? Svaret på nevnte spørsmål vil avhenge av i hvilken grad andre aktører nettverksaktører oppfatter skolen som en viktig bidragsyter. Skolen som bidragsyter vil i betydelig grad være et spørsmål om det å komplementere andre aktører. Komplementering betinger samtidig en avklaring av hvordan institusjonelle ulikheter mellom skoler og andre aktører påvirker forutsetningene for samarbeid og utvekslinger. Det er viktig å presisere at sammensatte nettverk ikke primært er nettverk som utgår fra skoler. Skolers funksjon er ikke å være "motoren" i nettverkene, men å være en blant flere aktører som bidrar til vedlikehold og utvikling av nettverkene.

## NETTVERK I PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP

De to foregående underkapitler har vektlagt henholdsvis nettverk mellom to parter (bilaterale nettverk) og mer sammensatte nettverk som et element i lokal og regional utvikling. En systematisering av den plass bilaterale og sammensatte nettverk har i pedagogisk entreprenørskap kan skje ved hjelp av modeller og tabeller. Kapittel to viste hvordan differensiering mellom ulike typer elev- og ungdomsbedrifter kunne skje med utgangspunkt i forskjeller i innovasjonsnivå. En differensiering av ulike former for nettverkssamarbeid mellom skole og næringsliv kan basere seg på en tilsvarende nivåinndeling. I fremstillingen nedenfor anvendes nivåinndelinger for å skille enkle nettverk fra mer avanserte. Selv om fremstillingen begrenser seg til partnerskapsamarbeid mellom skole og næringsliv vil det være mulig å utvide den til også å omfatte løsere former samarbeid enn partnerskap. Det vil også være mulig å utvide samarbeidsrelasjonene til å omfatte andre enn næringsaktører.

Nivåinndeling av partnerskap mellom skole og næringsliv<sup>34</sup>:

- **Nivå 1:** Forholdsvis enkle utvekslinger mellom skole og næringsliv (bedriftsbesøk, korte hospiteringsopphold relatert til en bestemt funksjon innen partnerskapsbedrift, enkle skoleprosjekter med utgangspunkt i partnerskapsbedrift).
- **Nivå 2:** Mer avanserte utvekslinger mellom skole og næringsliv (lengre hospiteringsopphold relatert til flere funksjoner innen partnerskapsbedrift, bruk av partnerskapsbedrift som produksjonslokale eller underleverandør for elev- og ungdomsbedrifter, bruk av personer i partnerskapsbedrift som mentorer for elev- og ungdomsbedrifter, større skoleprosjekt med utgangspunkt i partnerskapsbedrift).
- **Nivå 3:** Som nivå 2, pluss at elever løser spesifikke oppgaver definert av partnerskapsbedrift, for eksempel oppgaver relatert til produktutvikling.

Overført til en tabell kan partnerskap graderes og differensieres slik:

**Tabell 4.1: Differensiering av partnerskap**

	<b>Partnerskap</b>
Nivå 1	Forholdsvis enkle utvekslinger der et begrenset antall arenaer tas i bruk
Nivå 2	Mer avanserte og komplekse utvekslinger der flere arenaer tas i bruk
Nivå 3	Nivå 2 + at elever fungerer som reelle problemløserer for partnerskapsbedrift

Å gjennomføre aktiviteter innenfor det som er betegnet som nivå 1, kan legge et grunnlag for på et senere tidspunkt å mestre aktiviteter på nivå 2 og 3. Nivåene representerer en form for læringsbane (Dreier 1999). Laues (2002) progresjonsmodell innebærer som tidligere nevnt en differensiering av pedagogisk entreprenørskap mellom ulike alderstrinn. Den nivåinndeling som tabellen ovenfor angir kan være et utgangspunkt for å tilpasse pedagogisk entreprenørskapen til elevenes alder og forutsetninger. Tabell 4.2 bygger på tabell 4.1. Samtidig er formålet med tabell 4.2 mer eksplisitt å synliggjøre hvordan pedagogisk entreprenørskap kan relateres til strategier for lokal og regional utvikling.

---

<sup>34</sup> Deler av denne inndelingen tar utgangspunkt i et foredrag Kerstin Laue holdt ved konferansen Inovus, i Bodø, i november 2005. I foredraget ble det pekt på behovet for å differensiere mellom ulike typer samarbeid mellom skole og omgivelser.

**Tabell 4.2 Differensiering ut fra ulike forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling**

	Pedagogisk entreprenørskap med liten eller ingen forankring i lokalt eller regionalt arbeids- og næringsmiljø	Pedagogisk entreprenørskap med en begrenset eller smal forankring i lokalt eller regionalt arbeids- og næringsmiljø	Pedagogisk entreprenørskap med en omfattende eller bred forankring i lokale eller regionale arbeids- og næringsmiljø
Innovasjonstrinn 1 (lavt innovasjonsnivå)	A	D	G
Innovasjonstrinn 2 (middels innovasjonsnivå)	B	E	H
Innovasjonstrinn 3 (høyt innovasjonsnivå)	C	F	I

- I - Ideelle forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling
- H og F - Gode forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling
- G, E og C - Forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling
- B og D - Begrensede forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling
- A - Få eller ingen forutsetninger for å inngå i strategier for lokal og regional utvikling

De ulike kombinasjoner tabellen indikerer representerer ulike forutsetninger for at pedagogisk entreprenørskap skal kunne inngår i strategier for lokal og regional utvikling. Utgangspunktet for tabellen er at bred forankring i et lokalt eller regionalt arbeids- og næringsmiljø i en viss utstrekning kan kompensere for manglende innovasjonsnivå, og at et høyt innovasjonsnivå i viss utstrekning kan kompensere for manglende bredde og kompleksitet i forankringen.

#### INSTITUSJONALISERING, RUTINISERING OG STIAVHENGIGHET

Fremstillinger av regionale innovasjonssystemer, partnerskapsavtaler og bruker-produent relasjoner vektlegger at nyskappingsaktivitet kan tilføres en ekstra dimensjon ved å settes i system. Både innovasjonssystemer, partnerskapsavtaler og bruker-produent læring innebærer en institusjonalisering av relasjoner mellom aktører. I omtalen av innovasjonssystemer, partnerskapsavtaler og bruker-produent relasjoner er det innovasjonsfremmende ved institusjonalisering vektlagt. Institusjonalisering vil imidlertid i gitte sammenhenger også fungere innovasjonshemmende. Begrep som stiavhengighet og rutinisering kan bidra til å kaste lys over de tvetydige virkninger av institusjonalisering av innovasjoner.

Institusjonalisering uttrykker sosial formgiving. Dels vokser nye former ut av etablerte former, dels skjer det en gjensidig tilpasning av nye og gamle former. I en tradisjonsforankret institusjonaliseringsprosess tilpasses nye former til eksisterende former. En dynamisk institusjonaliseringsprosess medfører i større grad at etablerte former tilpasses nye (former). Et sentralt innslag i institusjonalisering er rutinisering. Ved rutinisering gjentas de samme handlinger slik at de får et enhetlig, forutsigbart preg. Institusjonalisering innebærer at rutiner gjøres gjeldende for flere mennesker. Det skapes et system, der rutiner utfyller og tilpasses hverandre. Denne forutsigbarhet forenkler arbeidet med å koordinere handlinger og samhandling (Berger & Luckmann 1990:72). Innenfor regionale innovasjonssystem og bruker-produent relasjoner vil handlingsfremmende rutiner være viktig for å skape egnede former for samspill. Rutinisering kan ved *kompleksitetsreduksjon* bidra til effektivisering. Rutiner er imidlertid bare effektivitetsfremmende inntil et bestemt punkt. Ved hurtige og hyppige endringer vil godt innarbeide rutiner i en del tilfelle virke effektivitetshemmende. Rutiner er dermed primært effektive så lenge den sosiale virkelighet er identisk eller lik det den var da rutinene ble utviklet.

Å ta valg og vurdere alternativ er ressurskrevende. Gode rutiner innebærer egnede fremgangsmåter for å nå mål uten omfattende resonnering over alternative fremgangsmåter. Gode rutiner er egnede fremgangsmåter *nedfelt* i personer, manualer, instruksjoner, organisasjonsløsninger og fysisk infrastruktur. At rutiner på ulike måter *nedfelles* innebærer samtidig problemer og omkostninger ved å endre dem. Mens manualer og instruksjoner gjennomgående kan endres med noen pennestrøk, er det mer komplisert å endre rutiner nedfelt i personer, overordnede organisasjonsløsninger og fysisk infrastruktur. Når rutiner er nedfelt i kroppsbevegelser, kroppsholdning og ubevisste tankesett kan de ikke endres utelukkende ved analyse og resonnering (Bourdieu 1990). Når rutiner er nedfelt i en skreddersydd fysisk infrastruktur kan de ikke endres uten omkostninger knyttet til nyinvesteringer eller ombygging av eksisterende infrastruktur (Vatne 2000). Rutiner nedfelt i organisasjonsløsninger kan sjelden endres uten at det innbyrdes styrkeforhold mellom aktører samtidig endres. Endringer åpner opp for motstand og trenering blant dem som forfordes (Boschema 2004:1004).

Fremveksten av lokale næringspraksiser preges gjerne av en utprøvende, eksplorerende oppstartsfase som etterfølges av en fase der praksiser "finner sin form", konsolideres og blir til rutiner:

"Lokale næringspraksiser kan forstås på bakgrunn av kunnskap og erfaringer som over tid

akkumuleres. Den "beste måten" å utføre en oppgave på utmeisles gjennom refleksjon og handling for deretter å bli institusjonalisert. Utvikling av relasjoner mellom foretak, mellom produsent og leverandør eller kunde, skjer gjerne via eksperimentelle tilnærminger, der en gjennom prøving og feiling finner frem til personer og foretak som best utfyller de informasjons- og produksjonsoppgaver som skal gjennomføres. Utvikling av samarbeidsrelasjoner krever ofte tilpasninger og investeringer fra begge parter, investeringer som ikke nødvendigvis har verdi i annen anvendelse. Samarbeidsforhold tenderer derfor ofte mot en tilstand av langvarig og stabil karakter og stabiliserer nettverksstrukturer som foretak ofte inngår i." (Vatne 2004:72).

Når næringspraksiser innarbeides vanskeliggjør det hyppige og hurtige endringer. Hvis det i tillegg er gjennomført investeringer i fysisk infrastruktur, med få alternative bruksmåter, kan det ytterligere forsterke etablert praksis (Vatne 2004). Næringspraksiser som tilstivnes, "gror fast" i en bane, et mønster eller spor er en reell mulighet ved all institusjonalisering. Det effektivitetsfremmende ved å innsnevre handlingsrom og styre handlinger inn i spesifikke baner, kan på sikt slå tilbake i form av *repetitive atferdsmønstre* (Vatne 2000). Av det følger ikke at struktur, system og ordnede former svekker forutsetninger for næringsutvikling. Også næringspraksiser preget av kreativitet og spontanitet betinger i noen grad rutiner og struktur. I det minste forutsetter realiseringen av kreative ideer rutiner og struktur.

Foretak og andre organisasjoner kan ha innarbeidede handlingslogikker som vanskeliggjør hurtige og hyppige endringer i regler, prosedyrer og handlingsmønstre. Begrepet stiavhengighet benyttes ofte for å betegne hvordan fortiden binder opp praksiser i nåtiden, og hvordan nåtiden binder opp fremtidige praksiser (ibid.). Stiavhengighet betegner hvordan nedfelt kunnskap og investeringer styrer praksiser i bestemte retninger. Slik det for en skiløper er enklere og raskere å gå i preparerte spor enn utenom sporene, er det også enklere for sosiale aktører å bevege seg innenfor etablerte sosiale baner og spor, enn utenfor. Stiavhengighet uttrykker en tilbøyelighet til å videreføre noe en allerede behersker fremfor å utprøve noe en ikke er fortrolig med. Stiavhengighet representerer i noen tilfeller et *læringsproblem* – man lærer ikke noe grunnleggende nytt, i stedet perfektionerer man det man allerede kan. Rizzello vektlegger at:

"In a weak conception, path-dependence can simply be viewed as an influence of the past upon the present. In a stronger case, it can be considered a fixed course followed by individuals and organisations... In the latter case, we mainly put stress on the limiting aspect of the category..."  
Rizzello (1997:100).

Det Rizzello omtaler som en "sterk" versjon av stivhengighet kan relateres til situasjoner eller sammenhenger der etablerte rutiner bidrar til å gi praksiser et fastlåst preg. Mens en "svak" variant av stivhengighet både kan hemme og fremme utvikling, antas det at en "sterk" variant primært hemmer utviklingsprosesser. En "sterk" variant av stivhengighet kan uttrykke manglende eller lite varierte *utkikksposter* rettet mot eksterne informasjonskilder, eller at interne mekanismer for formidling, debattering og spredning av tilegnet informasjon ikke fungerer tilfredsstillende. Organisasjoner må besitte bestemte typer intern kompetanse for å kunne tilegne seg og anvende informasjon fra eksterne miljøer (Leirvik 2004). For å vite hva som er relevant og mulig å dra nytte av, forutsettes en egnet intern referanseramme. For at ny informasjon skal ha den tilsiktete effekt må de som tilskrives et informasjonsproblem både være i stand til *å ta inn over seg, og å ta i bruk* formidlet informasjon.

Stivhengighet kan relateres til normer og identiteter, makt og motstand. Jo mer endringskrav bryter med etablerte verdier, normer og identiteter, desto mer sannsynlig er det at endringsforsøk omgås eller treneres (Boschma 2004:1004). Motstand mot endringer kan også tilbakeføres til eksisterende maktforhold. I den grad definisjonsmakt og beslutningsmyndighet er lokalisert til aktører i skolen som har egeninteresse av "status quo" kan dette forsterke ønsket om og viljen til videreføring av etablert praksis. I den grad endringer impliserer undergraving av egen maktbase kan det gi opphav til konsoliderende incentiver. Det utvikles formelle og uformelle belønningssystemer som bidrar til å bekrefte en etablert situasjonsforståelse.

Både skoler og andre organisasjoner i lokalsamfunn og regioner kan ha innarbeidede handlingslogikker som vanskeliggjør endringer i regler, prosedyrer og handlingsmønstre. Ansatte, hvis referanseramme primært er egen skole og som dermed mangler et sammenligningsgrunnlag, kan ha vansker med å etablere en tilskuerposisjon til etablerte rutiner og praksiser i skolen. Organisatoriske mangler kan være vanskelig å oppdage når referanserammen primært er egen organisasjon. Tidligere er flerarenalæring omtalt som et virkemiddel for å skape sammenligningsgrunnlag. Informasjon fra en arena kan benyttes for å bekrefte, avkreffe, modifisere eller justere informasjon forskeren tilegner seg fra andre arenaer - ulike informasjonskilder forstås i lys av hverandre. Det å relatere informasjon fra ulike arenaer innebærer ikke utelukkende å kontrollere informasjon. Det kan også forstås som en kreativ teknikk, for å finne nye innfallsvinkler, se noe i et nytt lys, og med det kunne synliggjøre formålsløse eller dysfunksjonelle reguleringer, rutiner og praksiser. Det å vektlegge flerarenalæring i pedagogisk entreprenørskap kan dermed også

betraktes som et virkemiddel for å forebygge eller motvirke negative varianter av stivhengighet i skolen. Dette betinger imidlertid at flerarenalæring som en del av pedagogisk entreprenørskap ikke kun omfatter elever, men også de som skal tilrettelegge denne læring, dvs. lærere og skoleledelse.

Alle lokale og regionale organisasjoner, enten det dreier seg om skoler, foretak, kommuneadministrasjon eller fylkesting bærer i større eller mindre grad preg av stivhengighet. I de tilfeller der stivhengighet blir problematisk kan årsaken til problemet i enkelte ganger tilbakeføres til interne forhold i organisasjonen. I andre tilfeller kan problemet primært tilbakeføres til organisasjonens omgivelser – organisasjonen befinner seg i et miljø som hemmer utvekslinger mellom organisasjoner.

Gjennom utdypingen ovenfor er de aspekter ved stivhengighet som virker hemmende på utviklingsprosesser vektlagt. Det må samtidig understrekes at stivhengighet også kan ha positive effekter. Innarbeidede og egnede rutiner og fremgangsmåter kan som tidligere omtalt være effektivitetsfremmende og representere et konkurransefortrinn overfor konkurrerende organisasjoner.

## STEDSFORANKRING SOM MULIGHET OG POTENSIELT PROBLEM

Begrepet forankring har en tvetydig plass i teori om lokal og regional utvikling. Som beskrevet ovenfor kan for mye eller feil form for forankring i en del tilfeller svekke forutsetningene for lokal og regional utvikling. Samtidig er det viktig å påpeke at begrepet forankring kan benyttes for å betegne mye forskjellig. I teorier om stedbunden kompetanse og det sivile samfunn representerer forankring i hovedtrekk et positivt grunnlag for lokal og regional utvikling (Malmberg & Maskell 2001). Generelt vektlegger endogen utviklingsteori betydningen av å forankre utviklingsprosesser i stedsspesifikke særtrekk. Siden mange elev- og ungdomsbedrifter inngår i stedsforankrede nettverk blir det viktig å tydeliggjøre hvilke muligheter og begrensninger stedsforankring representerer.

De ressurser elev og ungdomsbedrifter baserer seg på i oppstarts- og driftsfasen vil ofte uttrykkes sider ved de nettverk bedriftene inngår i. Lokale mentorer med arbeids- og næringslivsbakgrunn knyttes ofte opp mot elevgrupper, og veileder elevene gjennom etablering og drift av ungdomsbedrift. Samtidig skapes det forutsetninger for at elevene og deres bedrift forankres i det næringsmiljø og innovasjonssystem mentoren har sin bakgrunn i. Den ekspertise, de råvarer og



produksjonslokaler etc. som nettverkene tilbyr elev- og ungdomsbedrifter bidrar til å styre virksomheten i bedriftene i bestemte retninger. Nettverkene innsnevrende, styrende funksjon vil ofte kunne tilbakeføres til det sted de utgår fra. De nettverk som utgår fra et fiskerisamfunn representerer en ramme for elev- og ungdomsbedrifter som er ulik dem som utgår fra sted dominert av rene servicenæringer. De nettverk som utgår fra fiskerisamfunn, preget av omfattende videreføring og direkte kontakt med sluttmarkedene, vil være ulik de som kjennetegner fiskerisamfunn uten nevnte funksjoner.

Steds spesifikke særtrekk vil i tillegg til nettverkstype også kunne påvirke omfanget av nettverk. For å ta et eksempel som berører avhandlingens empiri: I sin omtale av saltfisknæringen i Norge peker Lindkvist (2004) på fravær av, eller lite utviklede horisontale næringsnettverk (dvs. nettverk mellom næringsaktører som befinner seg i samme posisjon innenfor en verdikjede) i samfunn preget av saltfiskproduksjon. På tross av store innbyrdes forskjeller mellom fiskerisamfunn på Vestlandet og i Nord-Norge preget av saltfiskproduksjon, gjenfinner Lindkvist manglende horisontale næringsnettverk som et fellestrekk. Som studien fra Nordkapp senere i avhandlingen vil formidle, representerer saltfiskproduksjon en sentral rammefaktor for utvikling av nettverk mellom skoler og fiskeprodusenter i kommunen.

Siden næringsstrukturen på et sted kan påvirke forutsetningene for nettverksdannelser, vil også forutsetningene for å nettverksforankre elev- og ungdomsbedrifter kunne påvirkes av stedets næringsstruktur og innovasjonssystem. I en del tilfeller gir næringsstrukturen i begrenset grad grunnlag for nettverkdannelser. I andre sammenhenger består ikke problemet i manglende nettverk, men det som inngår i nettverkene. Også mindre heldige impulser kan via nettverk formidles til elev- og ungdomsbedrifter. I lokalsamfunn som mangler en etablererkultur er det en viss fare for at dysfunksjonelle holdninger til entreprenørskap videreføres til elevene. En selektiv nettverksforankring, der skoler bevisst velger nettverks partnere som representerer et alternativ til sider ved den lokale kultur, kan være et virkemiddel for å begrense muligheten for at dysfunksjonelle holdninger og praksiser reproduseres gjennom elev- og ungdomsbedrifter. For å unngå at dysfunksjonelle holdninger sprer seg er det trolig et poeng at de personer i lokalsamfunnet som fungerer som elevenes mentorer og veiledere, er personer som selv er entreprenører, eller har visse personlighetstrekk og erfaringer til felles med entreprenører.

## ENTREPRENØRER SOM ROLLEMODELLER

I innledningskapitlet ble det stilt spørsmål ved om utdanningsmyndighetene, i sine forsøk på å gi pedagogisk entreprenørskap et innhold, i for stor grad vektla entreprenørielle egenskaper og holdninger på bekostning av entreprenørielle handlinger. Det ble der argumentert for at fokuset på entreprenørers personlige egenskaper i begrenset grad bidro til å avklare innholdet i læringsaktiviteter og læringskonsept som inngikk i pedagogisk entreprenørskap. Det ble videre argumentert for at entreprenørielle handlinger var et egnet utgangspunkt for å konkretisere innholdet i læringsaktiviteter og læringskonsepter. Når forholdet mellom entreprenørielle egenskaper, holdninger og handlinger på nytt tas opp, så skyldes ikke det en revurdering av argumentene fra kapittel to. I stedet skyldes det en oppfatning om at både holdninger, egenskaper og handlinger er av betydning for å forstå entreprenører som rollemodeller. Lokale entreprenører som rollemodeller for elever er et lite omtalt tema i pedagogisk entreprenørskap.

Etablerte entreprenører i nærmiljøet kan innta posisjonen som sammenligningsgrunnlag, identifiseringsobjekt og rollemodeller for elever, dvs. fungere som en referanse ved elevers egen identitetsutvikling. Identitet er uttrykk for en persons holdninger og egenskaper. Identitet uttrykker et vekselforhold mellom objekter som danner utgangspunkt for identifisering, og mennesker som identifiserer seg med disse objektene (Berger & Luchmann 1990). En entreprenøridentitet kan relateres til objekter for identifisering som både formidler det formålstjenlige med entreprenørskap og samtidig gir tilgang på redskap for å praktisere entreprenørskap. Elevsamarbeid med lokale entreprenører vil her kunne bidra til at sider ved entreprenørenes holdninger og fremgangsmåter "smitter over" på elevene. Elevsamarbeid med lokale entreprenører vil kunne bidra til spredning av ulike typer kompetanse; kompetanse om næringer, om underleverandører og kunder, om råstoff og halvfabrikata, om distribusjonskanaler, om hvordan føre regnskap og finansiere investeringer.

## STEDER SOM IDENTIFISERINGSOBJEKT

Ovenfor er entreprenører omtalt som identifiseringsobjekt. For å skape interesse blant elever for utviklingsprosesser i nærmiljøet, kan det være behov for å forankre identifiseringsprosesser i noe mer enn enkeltpersoner. De nærmeste sidene vil formidle hvordan identifiseringsprosesser kan benyttes for å stimulere elevers stedstilhørighet. I første omgang utdypes sider ved identitetsbegrepet. Identitetsbegrepet omtaler på en og samme tid noe individuelt og noe kollektivt.

Identitet kan i en gitt forstand velges, men valgene er aldri et rent individuelt anliggende. Valgene er alltid vevd inn i sosiale representasjonssystemer og atferdsregulerende mekanismer.

Identitetsbegrepet fremstår dermed som egnet for å bygge bro mellom det individuelle og det kollektive, der både individers valg og de sosiale sammenhenger som rammer inn disse valg gis en plass (Berger & Luchmann 1990:200-207).

Identifisering uttrykker ikke nødvendigvis individuelle valg. Individet står sjelden utenfor de objekt identifiseringen er rettet mot, og velger det ene objekt fremfor det andre. Identifisering innebærer at individer i noen utstrekning allerede befinner seg innenfor det kraftfelt identifiseringsobjektet representerer. I den grad identitet uttrykker rene individuelle valg kan det tyde på at identifiseringsobjektet som kraftfelt er svekket. Når for eksempel en fiskeriidentitet i Norge i dag i større grad enn tidligere kan sies å uttrykke individuelle valg, tyder det på at fiskeriidentiteten ikke lenger har preg av noe uunngåelig for de som bor i fiskerisamfunn.

Ofte tilskrives de objekter som danner utgangspunkt for identifiseringsprosesser også en identitet. Stedsidentitet, lokal identitet og fiskeriidentitet er et produkt av kollektive tilskrivingsprosesser. Prosesser som leder til identitetsdannelser er ofte preget av en dobbelthet. Mennesker tilskriver først objekter visse egenskaper, som etter hvert får status som en identitet. Denne kollektivt skapte identitet blir så gjennom identifiseringsprosesser et innslag i individers egen identitetsdannelse<sup>35</sup>. Nedenfor omtales mer i detalj de kollektive prosesser som gir grunnlag for stedsidentitet.

Stedsidentitet kan tilbakeføres til oppfatninger om hva et steds egenart består i<sup>36</sup>. Stedsidentitet er i regelen et resultat av en sammenstilling av ulike aktørers stedsforestillinger. Stedsidentitet skapes

---

35 Selv om mennesker som opererer innenfor en bestemt kontekst (for eksempel et sted) tilsynelatende deler en bestemt forståelse av objekter er forståelsen ifølge Cohen (1986) i betydelig grad formet av menneskers egne erfaringer og opplevelser. Meningsinnholdet fremstår dermed ikke kun som en ferdig fastlagt objektiv realitet, men må tolkes inn i de sammenhenger de anvendes i. Betydningsinnholdet vil dermed i noen utstrekning kunne variere fra situasjon til situasjon og fra person til person. Så selv om meningsinnhold delvis er et produkt av kollektive konstruksjonsprosesser vil det samtidig eksistere rom for personlige fortolkninger av dem. Det vil dermed aldri ifølge Cohen (1986) være mulig å entydig spesifisere i hvilken utstrekning mennesker deler disse forståelsesformene og hvilke elementer ved forståelsesformene som deles.

36 Ofte benyttes begrepene sted og lokalsamfunn om hverandre. Når begrepet lokalsamfunn brukes i sammenheng med sted, er det ofte for å betegne et lite sted. I det ligger det at begrepet sted også kan omfatte noe som er større enn lokalsamfunn. Det er imidlertid vanskelig å spesifisere de geografiske grenser for et sted. Dermed er det også vanskelig å besvare hvor stort et sted kan bli (i geografisk utstrekning) før det slutter å være et sted, og blir noe annet. Begrepet sted kan relateres til det beslektede engelske begrepet "place". "Place" er ofte stilt opp mot "space", der sistnevnte betegner områder som en fysisk, målbar, geometrisk størrelse, mens førstnevnte benevner områder som en semiotisk, meningsbærende størrelse, ofte relatert til begrep som identitet ("place identity") og tilhørighet ("sense of place").

gjennom et komplekst samspill mellom stedets egne innbyggere og institusjoner, turister, massemedia o.a. (Shields 1991). Ulike stedsforståelser relateres til hverandre, konfronteres eller smelter sammen. Når en stedsidentitet først har utkrystallisert seg, vedlikeholdes, modifiseres eller omformes den gjennom samspillet mellom ovennevnte aktører. I noen tilfeller kobles en stedsidentitet til en enkelt, eller et fåtall faktorer som fremstår som samlende symbol for stedets identitet. I andre tilfeller er det nettopp samspillet mellom en rekke faktorer knyttet til natur, kultur, arkitektur, økonomi og politikk osv. som skaper stedsidentitet (ibid.).

Stedsbevissthet og stedstilhørighet oppstår ved at mennesker påfører fenomener og aktiviteter på et sted bestemte kjennetegn som de kan relatere til sitt eget liv. Slike identifiseringsprosesser er grunnleggende for fremveksten av stedsbevissthet og stedstilhørighet (Thuen 2002). Ved å påføre et sted en identitet påføres det samtidig en symbolfunksjon. Naturmiljø, bygninger, ulike hendelser fungerer som symboler med et meningsinnhold som skaper følelsesmessige bånd mellom mennesker og sted. Individuer kan dermed lokalisere seg selv innenfor den virkelighetsforståelse stedsidentiteten representerer. Tradisjoners plass i utformingen av stedsidentitet kan være uttrykk for innbyggernes behov for forankringspunkter. Tradisjoner er også uttrykk for meningsproduksjon i nåtiden (Paulgaard 1997:122). Tradisjoner forteller ikke sjelden mindre om den fortid de referer til enn den tid som omtaler dem. Tradisjoner er ikke minst et uttrykk for et ønske om og en vilje til å skape en fremtid ut av fortiden. Dermed kan tradisjonelle livsmønstre og kulturformer finne en plass innenfor en nåtids kontekst (Friedman 1994:117).

Stedsforestillinger står ofte i en tvetydig forbindelse til den virkelighet de refererer til. Ifølge Shields (1991) er stedsidentitet i en del tilfeller ettervirkninger av tidligere tiders praksis. Identitetsuttrykk "henger igjen" og endres ikke simultant med endringer av sosial praksis. En etablert stedsidentitet kan dermed "overleve" selv etter at de praksiser som konstituerte denne identitet ikke lenger er gjeldende. Når sosial praksis endres, vil ofte bygninger og infrastruktur stå tilbake som monumenter over en tidligere praksis, en praksis som skapte en bestemt stedsidentitet. Det fysiske miljø kan på den måten bidra til å vedlikeholde stedsforestillinger som i liten eller begrenset grad er forbundet med reell sosial praksis. Siden stedsidentitet er historisk spesifikke produkter av menneskelig aktivitet, vil de som andre konstruksjoner gjennomgå endringer – endringer som både er et produkt av menneskers konkrete handlinger og nye fortolkningspraksiser (Shields 1991; Thuen 2002). Enhver tid skaper sine forutsetninger for å fortolke hva som er de vesentlige kjennetegn ved et sted, hva dets egenart består i. En stedsidentitet er dermed på en og

samme tid fastlagt og under utforming. Stedsforståelser skapes, fastholdes eller omformes ved at grupperinger griper fatt i en eksisterende stedsforståelse og reproducerer eller korrigerer denne i henhold til egne forestillinger eller interesser (Paasi 1986). I de tilfeller der mange aktører er potensielle produsenter og konsumenter av stedsidentitet, består utfordringen i å utvikle narrativ som kombinerer ulike stedsforestillinger.

Paasi (ibid.) betoner hvordan lokale og regionale institusjoner kan legge grunnlag for identifiseringsprosesser knyttet til stedssymboler. Hans begrep "ideell" ("ideal") identifisering peker hen på identifiseringsprosesser iscenesatt av lokale eller regionale institusjoner. "Ideell" identifisering uttrykker prosesser igangsatt av bestemte grupper og institusjoner med tanke på å nå bestemte (økonomiske, politiske eller kulturelle) mål. Institusjoner kan trekke frem bestemte lokale elementer og på ulik måte markere disse som særegne og typiske uttrykk for stedets identitet og dermed skape betingelser for identifiseringsprosesser. Gjennom identifiseringsprosesser skapes så forutsetninger for integrering av stedets innbyggere. "Ideell" identifisering kan også settes i sammenheng med kommunal og regional merkevarebygging, der steds spesifikke attraksjoner fremheves i logoer, informasjonsmateriell og markedsføringskampanjer. Merkevarebygging indikerer, som omtalt i kapittel 2, at økonomisk aktivitet er vedt inn i spørsmål om identitet og identifisering. Stedsutvikling og merkevarebygging finner sammen i begrepet stedsprofilering. Stedsprofilering blir et uttrykk for at stedet som identifiseringsobjekt og som økonomisk objekt smelter sammen.

Uttrykket "placelessness" benyttes av Relph (1976) for å betegne steder som mangler særpreg – steder som ikke gir grunnlag for autentiske stedsopplevelser. Som en kontrast til "placelessness" omtaler Relph "a sense of place", om de genuine stedsopplevelser steder med særpreg kan gi opphav til. Et kulturbasert reiseliv forutsetter i noen grad at turister opplever "a sense of place". Å vedlikeholde og videreutvikle et kulturlandskap, et fysisk miljø av bygninger, infrastruktur, redskaper og sosiale praksiser med et vist autentisk preg er en vesentlig utfordring i kulturbasert reiseliv. I fiskerisamfunn vil sjøhus, kaier, båter, fiskeredskap være blant de bestanddeler som gir en stedsprofil. Ofte består utfordringen i å finne en balanse mellom vedlikehold og videreutvikling av en bestemt stedsprofil. En entydig fortidsinnretning, rettet mot det å bevare og representere kan gi et statisk reiselivstilbud og hemme stedsutvikling. En tilbakeskuende forståelseshorisonnt kan for eksempel medføre at fiskerierne som levende praksis neglisjeres (og at næringen dermed gis et preg av å ha fremtiden bak seg). Utfordringen består derfor i noen grad i "å skape en fremtid ut av fortiden", å kombinere kystkulturelle elementer slik at de både peker fremover og bakover i tid.

Rossvær (1994) omtaler et skoleprosjekt i Sørvær, Vest-Finnmark, som kombinerer elementene kystkultur og marin næringsutvikling innenfor en internasjonal ramme. Prosjektet er et eksempel på hvordan stedsidentitet og kystkulturelle elementer kan kombineres slik at de både peker fremover og bakover i tid. Prosjektet ble igangsatt på begynnelsen av 1990-tallet. Prosjektet var forankret i lokale naturressurser (fisk) og lokale tradisjoner og ferdigheter (fangst og tilberedning av fisk), men hadde et siktemål som strakk seg ut over det nære og det lokale. Prosjektet representerte et forsøk på å kople fortid og fremtid, det lokale og det globale (ibid.). Prosjektet tok utgangspunkt i fisk som eksportprodukt; et produkt hvis tilberedelses- og anvendelsesmuligheter skiller seg betydelig fra et nordnorsk bruksreportoar. Prosjektets formål var å gi elevene en bedre forståelse av hvordan internasjonale brukergrupper oppfattet og tilberedte de marine råvarer som daglig ble brakt i land i Sørvær. Elevene tilberedte spanske matretter med utgangspunkt i lokale råvarer for å se det lokale i lys av en annen kultur. I stedet for ensidig å vektlegge det lokale, ble det lokale formidlet gjennom det globale. Læringsprosessen var dermed tilrettelagt slikt at elevene fikk varierte utkikkspunkt – utkikkspunkt som ga elevene forutsetninger for å betrakte en norsk sjømattradisjon i lys av en spansk sjømattradisjon.

## OPPSUMMERING

I et av forskningsspørsmålene spørres det om ved hva det å utvikle nettverk mellom aktører i og utenfor skolen innebærer i pedagogisk entreprenørskap. Forskningsspørsmålet er direkte relatert til avhandlingens problemstillinger om pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Kapittel fire har drøftet forskningsspørsmålet i relasjon til problemstillingene. Det er påpekt at bilaterale nettverk slik de blant annet inngår i bruker-produzent relasjoner i noen grad kan fungere som en teoretisk referanseramme for partnerskapsamarbeid mellom skole og næringliv. Det er samtidig påpekt at pedagogisk entreprenørskap også bør forankres i mer komplekse nettverk enn bilaterale nettverk. Kapitlet har formidlet hvordan differensieringen av næringslivet i lokalsamfunn og regioner kan skje med utgangspunkt i *komplementær ulikhet*. En balansert differensiering blir en parallell bevegelse i retning av et mer variert næringsliv og et næringsliv der aktører komplementerer hverandre. Samtidig er det stilt spørsmål ved i hvilken grad skoler, i sammenheng med lokal og regional utvikling, komplementerer aktører i arbeids- og næringsliv.

I forrige kapittel ble en del læringsforutsetninger for pedagogisk entreprenørskap omtalt.

I dette kapittel er det trukket inn enkelte nye læringsforutsetninger, forutsetninger som fremstår som direkte vevd inn i spørsmål om lokal og regional utvikling. Flerareal læring er blant de sentrale begreper i dette kapittel (og avhandlingen for øvrig). Det er påpekt hvordan begrepet flerareal læring kan bidra til å relatere nettverksbegrepet til læring. Bevegelse mellom ulike læringsarenaer kan stimulere elevenes evne til å kople kontekster, til å se læringsmuligheter som befinner seg i skjæringspunktet mellom areaer. Bevegelse mellom ulike arenaer skaper sammenligningsgrunnlag - grunnlag for å vurdere en arena i lys av en annen. Kapitlet har videre påpekt hvordan lokale entreprenører kan fungere som rollemodeller for elever. Etablerte entreprenører i nærmiljøet kan innta posisjonen som sammenligningsgrunnlag og identifiseringsobjekt, dvs. fungere som en referanse ved elevers egen identitetsutvikling. Elevsamarbeid med lokale entreprenører vil her kunne bidra til at sider ved entreprenørens holdninger og fremgangsmåter "smitter over" på elevene. Samtidig er betydningen av å forankre elevens identifiseringsprosesser i noen mer enn enkeltpersoner vektlagt. Det er påpekt at elevens grad av identifisering med sitt hjemsted på sikt ha innvirkning på stedsutvikling. Kapitlet har vist sammenhenger mellom stedsidentitet, stedstilhørighet og stedsutvikling.





## 5. METODESPØRSMÅL OG METAPERSPEKTIV PÅ FORSKNING

### ALTERNATIVER TIL "METODOLOGISMEN"

I enkelte metodebøker fremstår forskning som en variant av det å utarbeide og gjennomføre en plan. Forskning knyttes primært opp mot innsamling og bearbeiding av forskningsdata og en presentasjon av de funn som databearbeidingen gir grunnlag for. Å etterleve et sett metodiske prosedyrer fremstilles som en forutsetning for et vitenskapelig resultat. Metodebruk får med det en nærmest rituell funksjon. Som ved andre ritualer betraktes det å utføre et sett handlinger i en helt bestemt rekkefølge som utslagsgivende for et vellykket resultat.

Bourdieu advarer mot det å betrakte metodiske prosedyrer som en garantist for forskningens vitenskapelighet. Bourdieu bruker betegnelsen "metodologisme" for å karakterisere en overdreven tiltro til metodens selvstendige betydning. Bourdieu påpeker at metoden i seg selv (dvs. metode i en snever forstand) ikke gir det nødvendige grunnlag for en vitenskapelig handling av forskningsspørsmål (Bourdieu & Waquant 1995; Bourdieu 2005). "Metodologismen" representerer ifølge Bourdieu en formalisme som tar utgangspunkt i at det eksisterer universelle fremgangsmåter som et hvert forskningsproblem kan tilordnes. At det eksisterer en ferdig, kontekstnøytral mal, som er slik sammensatt, at alle kontekstuelle forhold kan innarbeides og tas hånd om. "Metodologismen" kan med det bidra til at de konkrete, kontekstuelle betingelser for forskningsarbeidet ikke tillegges tilstrekkelig vekt.

Et siktemål med vitenskap er å utvikle redskaper og metoder, som muliggjør kartlegging av det som er skjult. Vitenskap legitimeres ifølge Bourdieu (2005) gjennom sin tematisering og utforskning av det som normalt overses. Bourdieus skepsis mot "metodologismen" skyldes blant annet en antagelse om at en for sterk vektlegging av metodiske regler og prosedyrer i en del tilfeller forhindrer forskeren fra å se det som normalt overses. "Metodologismen" representerer hos Bourdieu en uheldig innsnevring av forskningsprosessen. "Metodologismen" representerer dermed føringer som forhindrer forskeren fra å bevege seg utenfor allerede "oppgåtte spor". Bourdieu påpeker at forskerens tiltro til metodens prosedyrer kan frembringe en falsk trygghetsfølelse som kan bidra til at feilkilder overses og at gale slutninger trekkes. Han vektlegger spesielt faren for at forskeren ubevist projiserer sider ved egen forståelsesramme inn i et forskningsobjekt, der forskningen forteller mer om forståelsesrammen enn om det egentlige forskningsobjektet.

Bourdieu betrakter forskningsprosessen som en gjennomgripende forming av et forskningsobjekt. Han sammenligner design av forskningsobjekt med utvikling av en modell (Bourdieu & Wacquant 1995:215). I forkant av en undersøkelse danner vi oss en midlertidig *mental modell* av det forskningen omhandler. Dette skjer uavhengig av om vi har mye eller lite forkunnskaper om forskningsobjektet. Uten en slik modell vil det være umulig å spesifisere hva undersøkelsen skal omfatte (hvem og hva skal kartlegges, hvilket tidsrom skal vektlegges etc.). En slik modell vil nødvendigvis være basert på mange usikre antagelser og dermed også mange forbehold. Forskerens mål blir å erstatte en midlertidig mental modell bygd opp rundt antagelser og forbehold, med en ny og bedre modell - der antatte sammenhenger i størst mulig grad erstattes av bekreftede sammenhenger. Utfordringen består i å utforme forskningsobjektet slik at en rekke klargjørende forbindelseslinjer kommer til syne og gjør objektet forståelig og egnet til å forske på. Bourdieu understreker betydningen av å presentere antagelser om sammenhenger og synliggjøre forbindelseslinjer tidlig i forskningsprosessen - forbindelseslinjer som muliggjør systematiske spørsmål og åpner opp for systematiske svar.

Bourdieu nærmer seg forskningen som en prosess, der det å velge, sette sammen og avpasse elementer til hverandre, tillegges stor vekt (Broady 1990:376-377). Ved å fremstille forskning som en byggeprosess, åpnes det opp for at forskningsobjekt ikke eksisterer som ferdig tilrettelagte utsnitt av virkeligheten, klar til å fanges inn av presise metodiske verktøy (Jerdal 1998). Fokus forflyttes dermed fra innsamling til frembringelse av forskningsmateriale. Det forskningsmaterialet som frembringes er ifølge Bourdieu alltid i noen utstrekning et uttrykk for det byggverk forskeren har satt sammen. Lik entreprenøren som sammenstiller innovasjonskomponenter for at nye brukergrupper og brukspraksiser skal oppstå, sammenstiller forskere komponenter for at noe egnet til å forske på skal oppstå. Bourdieu er videre opptatt av de redskapene som anvendes for å produsere kunnskap, og hvordan disse redskapene påvirker forskningsresultatene. Han vektlegger betydningen av refleksjon over de teknikker, operasjoner og valg som inngår i forskningen. Forskeren må i den grad det er mulig klargjøre konsekvenser av de valg som er tatt.

Metodespørsmål er ifølge Bourdieu utvetydig forbundet med refleksjoner rundt epistemologi og teoribruk. Å utelate nevnte refleksjon (eller å anta at denne refleksjon er bygd inn metodens prosedyrer) kan gi seg utslag i "empirisk nærsynthet", der empirien får leve sitt eget liv, uavhengig av de rammer den er oppstått innenfor. De metaperspektiver på forskningsprosessen som Bourdieu vektlegger, omhandler på et overordnet nivå hvordan forskningsprosessen innrammes eller

designes, og hvordan denne innramming eller design påvirker resultatet av forskningen. På et mer konkret plan omhandler samme metaperspektiver forholdet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap, forholdet mellom teori og empiri, forholdet mellom forsker og informant, forskerens forutsetninger for å reflektere over egen forskning og de språklige, stilistiske grep og knep forskere anvender for å overbevise leseren (om forskningens gyldighet og etterrettelighet). På de nærmeste sidene vil enkelte sider ved Bourdieus tilnærming til forskningsarbeid omtales. Avhandlingen bygger i betydelig grad på de metaperspektiv på forskningsarbeid som Bourdieu presenterer. I tillegg vil også perspektiver fra andre teoretikere bli trukket inn, perspektiver som supplerer, underbygger og kontrasterer Bourdieus forståelsesramme. Siste halvdel av kapitlet vil mer eksplisitt omtale avhandlingens metodevalg.

## VITENSKAPELIG KUNNSKAP VERSUS PRAKTISK KUNNSKAP

Bourdieu avviser at vitenskap kan legitimeres med henvisning til en a-historisk, universell fornuft. Vitenskapelig fornuft er ifølge Bourdieu (1999b) verken universell eller uten historie. Vitenskapelig fornuft og kunnskap uttrykker hos Bourdieu et samvirke mellom spesifikke historisk situerte institusjoner, redskaper og sosiale praksiser. Fremvekst av vitenskapelig fornuft kan dermed ikke forstås uavhengig av institusjoner som akademier og universiteter, redskaper som mikroskop og teleskop og sosiale praksiser som feltarbeid og disputaser. En vitenskapelig fornuft er dermed et *resultat av* spesifikke institusjoner, redskap og praksiser - ikke deres *forutsetning* (Bourdieu & Waquant 1995; Bourdieu 2005).

Bourdieu betrakter vitenskapelig kunnskap som på en og samme tid en grensesprengende og begrenset kunnskapsform. Symptomatisk for denne blandingen av det grensesprengende og det begrensede er vitenskap som formidler detaljer om fjerne solsystemer, men som ofte mangler et vokabular for å tematisere dagligdagse, praktiske gjøremål. Samtidig som vitenskap når ut over praktisk kunnskap kan praktisk kunnskap ikke uten videre inkorporeres i et vitenskapelig tenkesett. Noe som tildels skyldes at praktisk kunnskap i liten grad er et tenkesett men i stedet et handlingssett – en kunnskap og fornuft som uttrykkes gjennom handlinger.

Bourdieus forståelse av forholdet mellom praktisk og vitenskapelig kunnskap bærer preg av en dobbelthet som lett kan misforstås. På den ene side vektlegger han skillelinjer mellom praktisk og vitenskapelig kunnskap, og peker på fremgangsmåter for å forhindre at dagliglivets "common

sense" blir en del av vitenskapen. På den annen side presenterer han forskning som en form for håndverk, der forskeren må basere seg på sin erfaring, der utøvelsen av skjønn blir avgjørende for å unngå feilslutninger. Bourdieus kritikk av "metodologismen" er nettopp en kritikk av forskning som vektlegger regler og prosedyrer og dermed begrenser forskerens forutsetninger for å utøve skjønn. Skillelinjene mellom en vitenskapelig uheldig og heldig anvendelse av praktisk kunnskap er hos Bourdieu ikke glassklare. I det følgende vil jeg med utgangspunkt i begrepet håndverk likevel forsøke å antyde hvordan praktisk kunnskap kan være forskningsfremmende. I siste del av underkapitlet vil også forskningshemmende aspekt ved praktisk kunnskap omtales.

Det som skiller vitenskapelig aktivitet fra det vi i dagligtalen forbinder med håndverk, er blant annet vitenskapens sterke innslag av refleksivitet. Bourdieus tilnærming indikerer imidlertid at avstanden mellom vitenskapelig refleksivitet og håndverksmessig intuisjon og know-how kanskje er mindre enn antatt. De skjønnsmessige ferdigheter som forskeren tilegner seg, er delvis et produkt av at forskeren kontinuerlig reflekterer over sine valg, over feilgrep og fremgangsmåter som gir de ønskede resultater. Disse refleksjoner nedfeller seg etter hvert som en disposisjon og intuisjon, en evne til å bedømme de situasjoner forskeren står overfor. Bourdieu (1990) bruker som tidligere nevnt betegnelsen "en følelse for spillet" for å uttrykke hvordan kompetente aktører, innbefattet kompetente forskere, opererer og tilegner seg kunnskap innen en kontekst. Denne "følelse for spillet" er primært en evne til å trekke veksler på erfaringer og gjenkjenne likheter mellom disse erfaringene og nye situasjoner. Erfaringene refortolkes fortløpende innen det handlingsfelt aktørene befinner seg i, og gir grunnlag for en helhetlig forståelse av de muligheter og begrensninger som eksisterer for handling (ibid.). Når vitenskapsmenn står overfor situasjoner som betinger umiddelbare valg, vil praktisk fornuft være et innslag i de valg som tas. En erfaren forsker vil kunne vurdere en intervjusituasjon på en annen og mer komplett måte enn en novise i forskningsfaget, som for eksempel en student som gjennomfører intervjuer i forbindelse med en studentoppgave.

Bourdieus vektlegging av praktisk, taus kunnskap som et forankringspunkt for sosial praksis, inklusive forskningspraksis, kommer frem i hans begrep habitus. Habitus inngår som en del av et trekløver av begreper som til sammen utgjør fundamentet i Bourdieus samfunnsforståelse (de to andre begrepene er felt og kapital). Habitus kan forstås som et system av erfaringer og ferdigheter som gjør det mulig for mennesker å tenke, handle og orientere seg innen en gitt kontekst. Erfaringer koordineres og transformeres til ferdigheter som kan anvendes i møte med skiftende situasjoner og omstendigheter (ibid.). Habitus er et sett av innarbeidede egenskaper som stabiliserer og skaper

kontinuitet i virkelighetsforståelse og praksis uten samtidig å være en statisk størrelse. En gitt habitus muliggjør et bestemt register av ferdigheter som i relasjon til de aktuelle omstendigheter vi opererer innenfor, gir oss et bestemt handlingsrom (Bourdieu 1977, 1990).

Det å kunne balansere praktisk og vitenskapelig kunnskap representerer en vesentlig utfordring for forskere. Ovenfor er praktisk kunnskap omtalt som en integrert del av vitenskapelig praksis. Som Bourdieu påpeker er vitenskapelig kunnskap på en del områder også ulik praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap er som navnet tilsier ofte rettet mot håndtering av praktiske, dag-til-dag spørsmål. Fordi praktisk kunnskap er rettet mot umiddelbare krav og forutsetninger i en handlingssituasjon, vektlegges ofte det nære og det nyttige. Bourdieu betoner at vitenskap også er et redskap for å nå ut over praktisk kunnskap og de begrensninger som utgår fra denne kunnskapen. Kanskje er det korrekt å si at en dyktig forsker drar nytte av praktisk kunnskap, men lar seg ikke begrense av den. Mens utgangspunktet for praktisk kunnskap ofte er det umiddelbart sansbare, har vitenskapen utviklet redskap som frigjør oss fra sansens begrensninger. Redskaper som mikroskop og teleskop muliggjør for eksempel kunnskap om det som er så vidt lite eller så langt unna at synssansen alene ikke strekker til. Fordi vitenskap ikke utelukkende utgår fra praktiske, umiddelbare krav, muliggjør vitenskap oppdagelser utenfor rekkevidden av en praktisk fornuft. Vitenskap muliggjør tematisering og utforskning av det en praktisk fornuft overser eller mangler forutsetninger for å se. Vitenskap synliggjør med det nye sider ved virkeligheten.

## REFLEKSJON

Ovenfor er det omtalt hvordan praktisk kunnskap kun delvis kan innarbeides i vitenskapelig refleksjon. I det følgende vil temaet vitenskapelig refleksjon bli utdypet nærmere. Bourdieu vektlegger at forskere reflekterer over sitt forhold til det vitenskapelige miljø de springer ut av. Også innenfor vitenskap finnes et "kollektivt ubevisste", et doxa av felles, ikke grunngitte antagelser og forståelsesformer. Bourdieu (1999b) bruker betegnelser som "det skolastiske blikk" og skolastisk projisering for å betegne (fortrinnsvis negative) konsekvenser av en manglende tematisering av det vitenskapelige doxa. "Det skolastiske blikk" representerer en ubevist tilbøyelighet til å allmenngjøre en akademisk virkelighet. Denne allmenngjøring innebærer ifølge Bourdieu en manglende evne til å se det akademiske liv utenfra, til å innta en tilskuerposisjon til nevnte miljø.

En manglende refleksivitet omkring effektene av en akademisk skolering kan resultere i at forskeren ubevisst projiserer en skolastisk virkelighetsforståelse inn i de objekter det forskes på, der det terreng objektene representerer blir en projisering av forskerens skolastiske kart. Bourdieu omtaler: "the major fallacy...which consists of putting into the minds of the people you are studying what you have to have in your mind in order to understand what they are doing" (Bourdieu 1990:80). I motsetning til de akademikere som i sin bakgrunn utelukkende ser et egnet utgangspunkt for å forstå og intervensere i omverdenen, er Bourdieu mer tvisynt. Bourdieu antar at en akademisk sosialisering i noen grad er til hinder for forståelse og skaper betingelser for mislykkede intervensjoner<sup>37</sup>.

Projisering av en skolastisk forståelsesramme inn i forskningsobjekter kan ifølge Bourdieu skje på vidt forskjellige måter (Bourdieu 1990,1999b). Projiseringen kan skje gjennom antagelser om at den analytiske atferd som preger forskeren, også preger forskningsobjektet, eller ved å postulere at aktørers synspunkter eller handlinger uten videre kan forklares ved hjelp av generelle, teoretiske begreper. Førstnevnte representerer en fare for å gi forskningsobjektet (som også kan være et subjekt) mer autonomi enn det er grunnlag for. I sistnevnte tilfelle fratår forskeren forskningsobjektets aktører autonomi - de blir kun et uttrykk for de "krefter" forskeren omtaler gjennom sine teoretiske begrep. I førstnevnte tilfelle ser forskeren i forskningsobjektet sitt eget speilbilde, i det annet tilfelle blir forskningsobjektet et tilfeldig uttrykk for hvordan forskeren mener verden henger sammen, forskningsobjektet blir et "gissel" for forskerens oppfatning av virkeligheten. Skolastisk projisering og feilslutninger er Bourdieus versjon av det som metodebøker omtaler som validitetsproblemer, at det som kartlegges er noe annet enn det som forespeiles. Forskeren kartlegger utilsiktet egne projeksjoner i stedet for det egentlige forskningsobjektet.

Formålet med refleksjon er å gjøre forskeren bevisst de rammer forskningen pågår i. Forskerens refleksjon over forskningsprosessen kan ifølge Broady fungere som en beskyttelse mot de begrensninger egen livshistorie og det vitenskapelige miljø forskeren opererer innenfor representerer. Refleksjon er dermed i stor grad rettet inn mot rammebetingelser som begrenser,

---

37 Samtidig som en akademisk sosialisering fremdyrker en *tilskuerhabitus* som naturliggjør det å observere, problematisere og stille spørsmål, er nevnte habitus ifølge Bourdieu (1999b) i liten grad innrettet mot eget miljø. Forskning representerer hos Bourdieu en form for investering. Forskeren etterstreber avkastning på tid og krefter investert i forskningsarbeidet. Avkastning kan måles i akademiske titler, forfremmelse, tilgang til nye forskningsmidler etc. Innen academia eksisterer det i liten grad incentivsystemer som premierer forskning som problematiserer det skolastiske miljø forskningen springer ut av (en slik problematisering kan oppfattes som undergravende eller som "å kaste stein i et glasshus"). Hvilket innebærer at forskere i sin alminnelighet heller ikke vektlegger dette, men i stedet retter oppmerksomheten mot felt som gir bedre utsikter til avkastning.

hemmer forskeren, som bidrar til at vedkommende ikke griper de muligheter som oppstår underveis i forskningsprosessen, eller feiltolker forskningsmateriale. En vanlig antagelse er at forskningsfeil enten oppstår på grunn av mangler ved forskningens grunnlagsmateriale eller ved de slutninger som trekkes på bakgrunn av nevnte materiale. Forskningsfeil kan dermed enten tilskrives mangler ved frembringelsen av eller tolkningen av et gitt grunnlagsmateriale. Førstnevnte omtales gjerne som et reliabilitetsproblem og sistnevnte som et validitetsproblem. For å styrke fremstillingens validitet blir det viktig å sannsynliggjøre at vurderinger og konklusjoner som trekkes med bakgrunn i grunnlagsmaterialet er rimelige og at konklusjonene underbygges av ulike kilder<sup>38</sup>. I den grad det er vesentlig usikkerhet forbundet med de konklusjoner som trekkes, vil det bli påpekt.

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg i stor grad om å kunne gi troverdige og etterrettelige svar på de forskningsspørsmål som stilles (Kvale 1997). Fordreininger, tendensiøse tolkninger er en vesentlig kilde til manglende validitet i kvalitative undersøkelser. I mange studentoppgaver jeg har vurdert formidler studentene at det og det sikrer oppgavens validitet. I stedet for å relatere validitet til totaliteten av fremgangsmåter som er valgt for å besvare forskningsspørsmål, blir validitet i disse oppgaver noe meget avgrenset som kan klargjøres på noen avsnitt. Slike forsøk på eksakthet kan tendere mot å bli en pseudoklargjøring, der kun en liten del av de faktorer som påvirker forskningens validitet dras frem. Ofte er for eksempel teoribrukens betydning for validitet her utelatt. Mitt ståsted er at betydningen av forskerens egen vurdering av forskningsarbeidets validitet ikke må overvurderes. I stedet er det totaliteten i det forskeren formidler om metodebruk, vitenskapsteori og epistemologi, sett i relasjon til det reelle forskningsarbeidet, som representerer et grunnlag for å vurdere graden av validitet.

En refleksiv forskningsprosess forutsetter en kritisk og ikke minst selvkritisk vurdering av hvordan forskningen er gjennomført med henvisninger til skjevheter, avvik og oppfatninger som kan påvirke tolkninger. I hvilken grad bør leseren gis et innblikk i de dilemmaer som planleggingen og gjennomføringen av forskningsarbeidet innebærer? Broady (1990) nedtoner betydningen av å formidle til leseren forhold ved forskeren og vedkommendes rammebetingelser som kan påvirke valg av fremgangsmåter. Broadys ståsted er ikke at forskeren skal unnlate å kommunisere refleksjoner over valg, men at kommunikasjon her er underordnet refleksjon (Broady1990:555).

---

38 Det kan i kvalitative undersøkelser være vanskelig å entydig påvise feilslutninger. Et vesentlig større validitetsproblem i kvalitative undersøkelser er tendensiøse tolkninger. Med tendensiøse tolkninger menes vridde, unyanserte og i begrenset grad underbygde tolkninger (eller tolkninger som kun underbygges gjennom referanser til "likesinnede" innen en gitt akademisk subkultur).

Mens refleksjon er en nødvendig bestanddel i forskning, er kommunikasjon av refleksjon i større grad en valgfri bestanddel. Det ligger nok en viss pragmatikk i det Broady her formidler. Dersom forskere skulle kommunisere all refleksjon som ligger til grunn for den pågående forskning, ville denne refleksjon få en for fremtredende plass i forskningsteksten. Det er nok viktigere at forskerens refleksjoner "utkrystalliseres" i forskningsteksten, dvs. kommer til uttrykk i de valg som tas, enn at den gjengis i detalj.

Refleksivitet innebærer at forskeren tenker over hva vedkommende velger å inkludere i forskningsarbeidet og hva vedkommende velger bort. Det er en utvalgt, forenklet virkelighet som kommer til syne i den rapport eller avhandling som til sist synliggjør forskningsarbeidet. Bourdieu poengterer at forskningsteksten ofte er et kompromiss, et uttrykk for at forskeren forsøker å ivareta ulike hensyn:

"...every expression is an accommodation between an expressive interest and a censorship constituted by the field in which the expression is offered... This ... leads the potential author to produce something which is a compromise formation, a combination of what there was to be said, which "needed" to be said and what could be said, given the structure of the particular field" (Bourdieu 1993:90).

Forskeren har et visst manøvreringsrom der grensene for dette manøvreringsrom ikke kan overskrides uten at bestemte sensureringskrefter trer inn. Selvsensur kan være et virkemiddel for å unngå at eksterne sensureringskrefter trer inn.

Akademisk sosialisering tilrettelegger for fremvekst av en tilskuerrolle eller tilskuerhabitus. I stedet for å lære *noe*, så lærer man *om noe*. I stedet for bare å utføre en gitt oppgave, lærer man å betegne de objekter som inngår i oppgaven, kategorisere dem og relatere den til andre objekt. Bourdieu (1999b, 2005) vektlegger kløften som skiller forskeren fra omgivelsene, som skiller tilskuer (forsker) og deltaker (forskningsobjekt). Forskere må være bevisst denne avstand og bygge den inn i analysene. En empatisk grunnholdning, en innlevelsesvilje er neppe tilstrekkelig for å fange inn deltakerens (forskningsobjektets) forståelseshorisont og praktiske kunnskap. Nærhet til forskningsobjektet (forstått som det som gir en reell forståelse av forskningsobjektet) er ifølge Bourdieu i begrenset grad betinget av et ønske om eller en vilje til å komme objektet i møte.

For å eksemplifisere forskjellen mellom tilskuer og deltaker og Bourdieus tematisering av dette



problemfelt kan eksempel fra idretten være illustrerende. Tilskuere på en fotballkamp kan ha klare formeninger om hva som gjøres feil på banen, hvordan spillet kan forbedres, hva som bør gjøre annerledes etc. Tilsynelatende har tilskuere forutsetninger både for å forstå og intervensere i spillet. Tilskuerens oppfatninger uttrykker imidlertid sjelden konkret kunnskap om de spesifikke, praktiske forutsetninger for det pågående spill. Tilskuerens oppfatninger uttrykker sjelden en "følelse for spillet". Tilskuerens vurderinger og forslag kan være teoretisk stringente, dvs. være gjennomtenkte oppfatninger om hvordan spillerne gitt en bestemt fotballfilosofi burde opptre. Tilskuerens posisjon utenfor spillet gjør det mulig å tilegne seg innsikter om spillet som spillerne på banen mangler forutsetninger for (pga. manglende avstand til spillet). Likevel vil tilskuerens forslag og vurderinger bære preg av at vesentlig kunnskap mangler. Det samme gjelder ifølge Bourdieu forskere i deres forsøk å fange inn levende praksis. Praksisdeltakerne har en "følelse for spillet" som forskerens teorier aldri helt griper. Aktørens praksis er ifølge Bourdieu ofte bedre tilpasset de forutsetninger de opererer innenfor, enn det forskeren kan gjøre rede for.

## BEGREPSBRUK, SPRÅK, STIL OG PÅVIRKNING

Bourdieu vektlegger refleksjon over begrepsbruk i forskningsarbeid. Begrepsbruk representerer hos Bourdieu (1995:107) tilsiktet eller utilsiktet en virkelighetsintervensjon. I stedet for kun å ta utgangspunkt i at begreper "griper virkeligheten", vektlegger dermed Bourdieu at begreper også "griper inn i virkeligheten". Ved å uttale seg om et fenomen bidrar forskeren til å påvirke, forme og omforme forestillingene om hva et sosialt fenomen består i, hvordan det er oppdelt, inndelt og avgrenset, hvordan inndelingskategorier endres over tid, og hvordan disse endringer uttrykker endringer av styrkeforhold mellom sosiale grupper.

Bourdieu betoner hvordan språklige konstruksjoner ofte har sosiale konsekvenser utenfor det vitenskapelige miljø. Enkeltpersoner, grupper, organisasjoner utenfor vitenskapelige miljø definerer eller omtaler seg selv eller andre med utgangspunkt i de begreper forskere konstruerer eller synliggjør. Samfunnsforskere tilbyr og leverer begreper og forklaringer som ulike sosiale grupper kan disponere til egne formål, dvs. ta til seg, bygge videre på eller distansere seg fra (Broady 1990:454-455). Når begreper, teorier og modeller sprenger interne vitenskapelige rammer og blir allemannseie, påvirker det ifølge Bourdieu forutsetningene for fortsatt vitenskapelig bruk av begrepene. Bruken av disse begrepene blir da ikke et rent vitenskapelig anliggende, men i stedet et innlegg, en kommentar, en intervensjon i de prosesser der enkeltpersoner, grupper og organisasjoner

definerer seg selv eller andre ved hjelp av samme begreper (Bourdieu 1990:55). Uttalelser om hvilket innhold som bør eller kan tilskrives pedagogisk entreprenørskap må forstås innenfor en slik forståelsesramme. Det begrepsinnhold som forskningstekster tilskriver pedagogisk entreprenørskap, kan tilsiktet eller utilsiktet fungere som en intervensjon. Dette betinger en varsomhet knyttet til begrepsbruk - en varsomhet som ikke bare innebærer en refleksjon over begrepenes vitenskapelige egnethet, men også hvilke effekter de kan ha utenfor vitenskapelige felt.

Forskere står overfor en allerede definert virkelighet – de fenomener forskeren forholder seg til er som regel gitt et navn, og tilskrevet bestemte kjennetegn eller egenskaper. Etablerte kategorier og begreper representerer i en del tilfeller et dilemma for forskeren. Det er en fare for at forskeren ubevisst anvender etablerte kategorier som uproblematisk størrelser i den empiriske virkelighet (Rogg 1998:4). Som Prieur (2002: 121- 122) peker på er det en reell fare for at man komme til å anvende som et redskap for erkjennelse det som burde være et objekt for erkjennelse. Det man burde forske på og problematisere, blir dermed i stedet et premiss for forskningen. Uten et bevisst forhold til hva som er objekt og hva som er premisser for forskningen er det en reell risiko for at forskeren ubevisst fungerer som talerør for bestemte institusjoner, og forskningen fungerer som partsinnlegg.

En ukritisk anvendelse av etablerte kategorier i en forskningssammenheng innebærer ofte en implisitt tilslutning til bestemte institusjoners forståelsesramme – forskeren blir en brikke i en interessekamp og i reproduksjon av bestemte institusjoners virkelighetsdefinisjon. De potensielt intervensjonerende aspekter ved begrepsbruk og kategorivalg, er i henhold til Bourdieu (1990 og 1999b) et problemområde som sjelden tematiseres i forskningstekster. I stedet vektlegges ofte en snever metodeforståelse preget av formaliteter og tekniske spissfindigheter. Fordi sosialt liv i betydelig grad dreier seg om kamp om definisjonsmakt, om retten til å definere hva som er hva, hvor grenselinjer går, hva som inngår og utgår, hva som faller innenfor og utenfor en bestemt kategori, kan manglende fokus på begreper og kategoriers potensielt intervensjonerende karakter bli en kilde til feilslutninger (ibid.). Dermed representerer denne mangel også et mulig validitetsproblem.

Måten forskeren forholder seg til etablerte begreper og kategorier kan relateres til forskerens forståelse av hvordan språklige virkemidler påvirker forskningen. Schaanning (1997) vektlegger at stil og språkbruk er et strategisk anliggende for forskere. Han gir flere eksempler på hvilke grep forskere anvender for å overbevise andre om at de og deres forskning er troverdig, seriøs, korrekt og

etterrettelig. Forskerens hovedmedium for å overbevise andre er tekster. Schaanning omtaler de virkemidler som benyttes for å gjøre teksten overbevisende og motstandsdyktig overfor innvendinger. Det sentrale stilistiske virkemiddel er ifølge Schaanning en nøktern, kontrollert og distansert stil som i minst mulig grad gir grunnlag for tvetydighet og ambivalens (ibid.). I noen grad representerer slike stilistiske virkemidler et forsøk på å oppheve tekstens kobling til en bestemt forfatter - der teksten uttrykker et "vi" og ikke et "jeg".

Gjennom en nøktern stil signaliserer forskeren et balansert, korrekt innhold - at vedkommende ikke har tatt seg friheter. En kontrollert stil gir leseren signaler om at forfatteren har kontroll – at ikke impulser, stemninger eller antipatier styrer tekstproduksjonen. En distansert stil forsterker inntrykket av at forskeren kun er en budbringer, en som egentlig ikke er til stede i det som formidles (ibid.). Ved å fjerne alle ytre kjennetegn på retorikk i stilen skapes forutsetninger for at teksten skal overbevise, det vil si fungere retorisk. Det er selvsagt en fare for at forskeren gjennom språklige grep kan skjule tendensiøse utsagn. Det er her viktig å være bevisst at tendensiøse utsagn forblir tendensiøse også når de ikles en nøktern språkdrakt. Selv om nøkternhet i innhold utvilsomt er en verdi i forskning, kan det diskuteres i hvilken grad denne nøkternhet må avspeiles i en bestemt språklig form. Når avhandlingen i en del tilfeller "hever stemmen" og benytter språklige virkemidler som bryter med forventningene om et neddempet, nøkternt språk, så er utgangspunktet en antagelse om at det som formidles, best formidles på denne måten. Når avhandlingen i andre sammenhenger benytter et mer nøkternt språk skyldes det en oppfatning av at et nøkternt språk ofte er et presist språk, som gjør det mulig å presentere et poeng på en mest mulig kortfattet måte.

Språket er som Bourdieu (1990) påpeker mindre egnet til å fremstille det som er under utvikling, enn det som ligger fast. Det å skulle fange inn "mål i bevegelse" og kanskje selv være i bevegelse er en vanskeligere øvelse enn forskningspraksiser der både forskningsobjektet og forskeren står stille. Nettopp de språklige problemene eller utfordringene knyttet til å fange inn prosesser, representerer en fristelse til å fremstille det prosessuelle, det som er under utvikling, det være seg forskeren eller forskningsobjekt, som noe fastlagt – noe som er det samme gjennom alle faser i en undersøkelse<sup>39</sup>.

---

39 Bourdieu påpeker en sammenheng mellom forskeres tilbøyelighet til å velge et fast ståsted og det han betegner som det skolaske blikket: "Historisk sett er perspektivet utvilsomt det mest gjennomførte virkeligjørelsen av det skolaske blikket. Det forutsetter et enkelt og fast punkt, altså en stillestående tilskuer som står på et fast punkt for utsyn, og også anvendelsen av en ramme, som avgrensner, sperrer inne og abstraherer forestillingen gjennom en fast og streng grense. Dette enkeltstående punkt kan anses for universelt for alle "subjekter" som plasseres der, med en kropp redusert til bare et blikk, noe som gjør dem til hvem som helst og dermed utbyttable..." (Bourdieu 1999b:28).

At forskeren i løpet av en undersøkelse ofte selv gjennomgår en læringsprosess, er velkjent, men underkommuniseres ikke sjelden i forskningsteksten. Igjen er det fristende å sette dette i sammenheng med forskerens bruk av språket for å formidle stabilitet og kontroll.

Gjennom skriveprosessen blir forskere i varierende grad bevisst språkets betydning for hvordan forskningsfunn formidles. I følgende sitat vektlegger Richardson betydningen av et reflektert forhold til språkbruk under skriveprosessen:

"Although we usually think of writing as a mode of "telling" about a social activity, writing is not just a mopping-up activity at the end of a research project. Writing is also a way of "knowing" – a method of discovery and analysis. By writing in different ways, we discover new aspects of our topics and our relationship to it. Form and content are inseparable. Writing as a method of inquiry departs from standard social science practices. It offers an additional – or alternative – research practise. In standard social scientific discourse, methods for acquiring data are distinct from the writing of the research report, the later presumed to an unproblematic activity, a transparent report about the world studied. When we view writing as a method, however, we experience "language-in-use", how we "word the world" into existence...The "worded world" never accurately, precisely, completely captures the studied world..."  
(Richardson 2003: 499- 500).

Mens Bourdieu og Schaanning ofte vektlegger maktdimensjonen ved forskerens språkbruk, får Richardson i sitatet frem andre dimensjoner. Richardson formidler hvordan refleksjoner om skriveprosessen er en innvevd del av det å drive forskning. Samtidig påpeker hun at mye tradisjonell samfunnsforskning ("standard social science") ikke vektlegger denne dimensjonen ved forskningsarbeidet.

## TEORI OG EMPIRI

Ofte omtales forholdet mellom teori og empiri i metodebøker som en spørsmål – svar sammenheng. Teorier benyttes til å besvare spørsmål som empirien reiser, til å forklare hvorfor empirien er slik den er. Alternativt benyttes empiri til å gi svar på teoriers egnethet. Utgangspunktet for falsifiseringsprinsippet er for eksempel at teorier fungerer som "inntil videre sannheter", at empiriske funn til enhver tid kan undergrave en etablert teori<sup>40</sup>. Ved å fremstille teori - empiri innenfor et spørsmål – svar ramme opprettholdes et tydelig skille mellom teori og empiri.

---

40 I henhold til falsifiseringsprinsippet er forutsetningen for at noe skal betegnes som teori at det kan utsettes for falsifisering. Fremstillinger som utformet slik at de ikke kan testes empirisk er i henhold til falsifiseringsprinsippet ikke i egentlig forstand teori.

Mange forskningstekster har et forløp som leder frem mot det som kan betegnes som "den forklarte empiri". "Den forklarte empiri" blir det punkt der forskningens mange bestanddeler finner sammen, de blir til *forskningsfunn*. Samtidig impliserer "den forklarte empiri" en mulig (uheldig) innsnevring av den funksjon teori har i en undersøkelse. Teoriens rolle begrenses her til å formidle hvorfor empirien er som den er. Teori kan imidlertid ha en rekke andre funksjoner i en undersøkelse. Teori kan for eksempel fungere som "fortettet empiri", som en systematisering av de innsikter som utkrystalliseres gjennom sammenstilling av empirisk materiale.

Bourdieu betrakter empiri som et kritisk avstemmingsinstrument overfor teori, og vektlegger utforming av empiriske objekt som gjør det mulig å stille generelle spørsmål, som muliggjør teoretisk refleksjon. Bourdieu uttrykker skepsis til teoretisk refleksjon uten empirisk forankring (Bourdieu & Waquant 1995). I avhandlingen representerer empiri fra Nordkapp og andre kommuner i Finnmark et grunnlag for å reflektere over hvilket teoretisk innhold som bør tilskrives pedagogisk entreprenørskap, og den plass pedagogisk entreprenørskap kan ha i læringsstrategier, og strategier for lokal og regional utvikling. Bourdieu betoner at enhver vitenskapelig analyse bør inneholde refleksjoner omkring avstanden mellom den virkelighet som analyseres og de teorier som anvendes som analyseredskap. Bourdieu uttrykker ikke med det en teoriskepsis, men mer en skepsis mot en uforbeholden tiltro til teories forklaringskraft. Det er ingen enkel sammenheng mellom teorier og den virkelighet de omtaler, mellom en abstraksjon og en konkret hendelse.

Et formål med vitenskap er å bidra til at et fenomen blir forståelig. Kun unntaksvis er det mulig å skape forståelse uten omfattende forenklinger. Forenklinger blir et virkemiddel for å få frem bestemte poeng. Også teorier og modeller representerer forenklinger for å få frem bestemte poeng. Når sosiologer benytter weberianske idealtyper, statsvitere firefeltstabeller, og geografer kart for å formidle faglige innsikter, benyttes forenklinger for å skape forståelse. Det å skaffe seg oversikt over sentrale landformer, elver og byer i Europa blir betydelig lettere med hjelp av kart som støtteredskap enn uten dette redskap. Vitenskapelige resonnementer om temaet byråkrati kan gis en struktur ved å ta utgangspunkt i Webers idealtipe byråkrati. Tilsvarende vil en firefeltstabell ofte kunne synliggjøre et problemfelt på en mer effektiv, slående og ikke minst kortfattet måte, enn en ren tekst. Vitenskap har som formål å avsløre tilsøringer. I den grad de grep og knep som anvendes for å gjøre noe forståelig ikke erkjennes som forenklinger, kan vitenskapelig praksis (da forstått som pseudovitenskap) også bidra til å tilsøre og fordreie saksforhold. I henhold til Bourdieu representerer teorier heuristisk nyttige verktøy, men verktøy som må benyttes med varsomhet.

Forskeren må være bevisst at teori representerer en forenkling av det objekt som omtales, og dermed aldri fullt og helt griper objektet (Bourdieu 1990).

Teorier har ulik funksjon i forskjellige forskningsfaser. Teori representerer en forforståelse og et provisorisk begrepsapparat som danner et utgangspunkt for en undersøkelse. Teorier justeres underveis i møtet med den empiriske virkelighet forskningsarbeidet representerer. Til sist har vi den teoriforståelse som kommer til syne i avhandlinger og forskningsrapporter - en teoriforståelse som representerer en bearbeiding av forståelsesrammen slik den var i forkant av undersøkelsen og i ulike faser av forskningsarbeidet. Teorigrunnlag korrigeres dermed underveis i forskningsprosessen, etter hvert som forskeren i økende grad får konkrete holdepunkter for å vurdere hvilke teoretiske tilnærminger som er relevante.

Etter hvert som forskeren får et "bedre tak på" det empiriske materialet, bør vedkommende ifølge Andersen (1997:70) i størst mulig grad anvende spesifikk teori, "skreddersydd" for de case som belyses. Ved å basere seg på for generell teori i for stor grad risikerer man ifølge Andersen en løs og uklar kobling mellom teori og data, der "teoretiske hovedbegreper og sammenhenger ikke griper hovedhistorien i et case" (Andersen 1997:70). Ved igangsettelsen av en undersøkelse kan utgangspunktet være en bred teoretisk referanse- og forklaringsramme. I det empiriske arbeidet vil noen bestemte forklaringsprinsipper framstå som noe mer aktuelle enn andre, det vil finne sted en teoretisk oppstramming og presisering (ibid.).

En vesentlig forskningsmessig utfordring er å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som har en anvendelsesverdi utover den konkrete undersøkelse som gjennomføres. Utvikling og korrigerende av teorier og modeller med utgangspunkt i en undersøkelse er en egnet fremgangsmåte for å utvikle og utvide forskningsresultaters bruksområde. Andersen betoner de overføringsmuligheter som ligger i begreps- og teoriutvikling, der deres anvendbarhet "ikke bare er et spørsmål om deres evne til å "rydde opp" i en enkelt studie, men også deres evne til "gjenbruk" i andre sammenhenger"(Andersen 1997:100). Et vesentlig siktemål med den teori som er presentert i avhandlingen er å formidle perspektiver som muliggjør en kobling av økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekter ved entreprenørskap. Det antas at en slik kobling kan forenkle prosessen med å avklare hva pedagogisk entreprenørskap innebærer ut over bedriftsetablering i skolen. Formålet med avhandlingens omfattende teoridel er ikke utelukkende å fungere som analyseverktøy og referanseramme for empirien fra Nordkapp og andre kystsamfunn i Finnmark. Formålet er også

å presentere teoriverktøy for senere forskning på pedagogisk entreprenørskap. Å skape forutsetninger for den type "gjenbruk" som Andersen (ibid.) omtaler er dermed et siktemål med avhandlingen.

## METODE

Kapitlet ble innledet med Bourdieus kritikk av "metodologismen". Kritikken var både rettet mot vektleggingen av metodens selvstendige betydning i forskningsarbeid og mot oppfatninger som impliserte at metodespørsmål egentlig dreier seg om det å følge et sett regler eller tekniske prosedyrer. Bourdieus kritikk representerer et forsøk på å motvirke tendenser til at metodespørsmål mer eller mindre begrenses til et sett innsamlingsprosedyrer. I stedet dreier Bourdieu fokus over mot innramming av forskningsprosessen og fremgangsmåter for å besvare forskningsspørsmål. *Innramming* og ikke *innsamling* representerer ifølge Bourdieu en overordnet referanseramme for metodespørsmål.

De foregående sidene representerer et forsøk på å belyse spørsmål av blant annet vitenskapsteoretisk og epistemologisk karakter som er med på å innramme forskningsprosessen. Den resterende delen av kapitlet vil primært ta for seg kvalitativt intervju som forskningsmetode. Selv om kvalitativt intervju vektlegges, betyr det ikke at spørsmål vedrørende innrammingen av forskningsprosessen nedtones. I stedet vil spørsmål relatert til intervjuer som metode og "snapshots" fra og refleksjoner rundt gjennomførte intervjuer hele tiden bli relatert til spørsmål av vitenskapsteoretisk og epistemologisk karakter.

Metodebøker gir ofte innblikk i hvordan kvalitativt intervju kan differensieres, ikke minst differensieres med henblikk på intervjuenes strukturingsgrad (strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer). Metodebøkernes hang til å inndele, oppdele og utskille er til dels heuristisk motivert. Den heuristiske verdi av å ha atskillbare "knagger" å henge det som pågår i en forskningsprosess på, bør ikke undervurderes. Samtidig er det en fare for at hangen til å inndele og oppdele kan gi seg utslag i en "fiktiv orden" som ikke gjenspeiler hvordan forskning reelt sett praktiseres.

I innledningskapitlet ble prosjektet "Entreprenørskap i skolen..." omtalt som en kilde til informasjon om Nordkappskolers praktisering av "marint entreprenørskap" (prosjektet ble avsluttet i 2004). Selv

om prosjektet "Entreprenørskap i skolen..." var en viktig informasjonskilde i avhandlingens innledningsfase, er det feltarbeid utført i Nordkapp og nabokommunene i årene 2005- 2008 som er den sentrale informasjonskilde. Det første opphold i Nordkapp var spesifikt innrettet mot en fiskerimesse arrangert ved Nordvågen skole i juni 2005. De øvrige feltopphold har hatt et videre siktemål og omfattet foruten skoler også foretak og ansatte innen offentlige administrasjon i Nordkapp og nabokommunene.

Fellestrekket ved informantene som inngår i undersøkelsen er at de direkte eller indirekte er involvert i pedagogisk entreprenørskap. Informantene ble i de fleste tilfeller intervjuet enkeltvis. I fire tilfeller ble imidlertid to personer intervjuet samtidig. Informantene omfatter skoleledere, lærere og elever ved utvalgte skoler, ledere og ansatte i foretak som har inngått partnerskapsavtaler eller annen type samarbeid med skoler. Videre inngår ledere og ansatte i kommunal sektor knyttet til skole (oppvekst) og næringsutvikling som informanter. Ansatte ved Ungt Entreprenørskaps Finnmarkskontor i Vadsø er også intervjuet.

Tabellen nedenfor formidler hvem som ble intervjuet:

**Tabell 5.1: Intervjuinformanter**

	Informanter fra Nordkapp	Informanter fra andre kommuner	Sum
Lærere og andre ansatte ved skoler	19	11	30
Elever	8	0	8
Kommunale ledere	2	1	3
Ledere og ansatte innen fiskeindustri	2	2	4
Ansatte i Ungt Entreprenørskap	0	2	2
Andre	1	2	3
Sum	32	18	50

Kriteriet som benyttes for å betegne noe som intervju, er at møtet med informant er planlagt, og at enkelte sentrale spørsmål og innfallsvinkler er utformet i forkant av intervjuet. I tabellen inngår derfor ikke mer eller mindre tilfeldige (ikke planlagte) samtaler med personer som har bidratt med informasjon til avhandlingen. Samtidig må det understrekes at skillet som her introduseres mellom



intervjuer og ikke-planlagte samtaler ikke innebærer at sistnevnte undervurderes som informasjonskilde. I stedet er det vektlagt at intervjuer og ikke-planlagte samtaler utfyller hverandre som informasjonskilder. Det må også understrekes at intervjuene ofte hadde en samtalelignende form. I motsetning til ikke-planlagte samtaler var imidlertid rammen for samtalen her avklart i forkant.

I valg av informanter ble det vektlagt å inkludere personer med en variert bakgrunn, med "en fot i flere leire". Personer som i de senere år har skiftet arbeidsplass, som har en delt arbeidssituasjon, eller på annen måte har bakgrunn i flere miljøer ble vurdert som spesielt interessante informanter. Det ble antatt at disse informanter har "flere utkikkspunkter", flere "løse bånd" og et mer variert sammenligningsgrunnlag enn aktører med en mer ensidig bakgrunn.

I underkant av 2/3 av informantene er fra Nordkapp kommune. Samtidig ble mer enn 2/3 av intervjuene foretatt med informanter fra Nordkapp. Differansen skyldes at det ble gjennomført to til tre intervjuer med flere nøkkelinformanter fra Nordkapp, mens det med informanter fra andre kommuner kun i ett tilfelle ble foretatt mer enn ett intervju. Mens det totale antall informanter er 50, er det totale antall intervjuer rundt 60. Lærere og andre ansatte i skolen representerte over 50% av det totale antall intervjuinformanter.

De fleste intervjuer fant sted på informantenes arbeidsplass. Enkelte intervjuer skjedde hjemme hos informantene. At informantens arbeidsplass i de fleste tilfeller ble benyttet som intervjulokale, uttrykker fortrinnsvis praktiske vurderinger. Ofte omfattet intervjuene flere personer innen samme organisasjon. Ved å benytte deres kontorer og arbeidsrom som intervjulokale ble det mulig å foreta flere intervjuer i løpet av en og samme dag. Telefonintervjuer er anvendt, men kun i meget liten grad. På grunn av de begrensninger telefonintervjuer legger på samhandling, har det vært et poeng i størst mulig grad å unngå denne intervjuformen. I enkelte tilfeller var imidlertid de praktiske omstendigheter av en slik art at telefonintervju ble det eneste reelle alternativ.

I fremstillingen av intervju som metode vil det bli gitt enkelte "snapshots" fra de intervjuer som ble gjennomført i Nordkapp og nabokommunene. Formålet med disse "snapshots" er å trekke frem konkrete hendelser under intervjuene som belyser metodiske dilemma og utfordringer.

## INTERVJUER SOM STRATEGISK SAMHANDLING

Goffmans sosiologi omhandler ikke minst de strategier aktører velger for å fjerne tvetydighet, ambivalens og motsigelser, og tilstrebe entydighet. En effektiv samhandling forutsetter ifølge Goffman (1992) at aktører går sammen og definerer den situasjonen de står overfor på en enhetlig måte. Ved å utveksle tegn som retter søkelys mot og bekrefter en gitt situasjonsdefinisjon, opplyses situasjonen, og aktørroller klargjøres. For å klargjøre betingelsene for samhandling er det nødvendig å regulere de momenter som skal inngå i situasjonsforståelsen. De elementer som er uforenlig med situasjonsforståelsen, må dermed dekkes over eller tones ned. I Goffmans terminologi dreier det seg om en overkommunisering av de elementer som bekrefter en gitt situasjonsdefinisjon og en tilsvarende underkommunisering av elementer som kan bidra til å underminere en gitt situasjonsdefinisjon. Ofte dreier det seg ikke om eksakt og handgrikelig kunnskap om den annen parts posisjon og tilnærning, men mer en implisitt forståelse av reglene for samspillet. Denne felles forståelsesrammen skaper så betingelser for at samhandlingen skal kunne skje med noen grad av forutsigbarhet, at utvekslinger kan finne sted uten for mye om og men (ibid.).

Goffmans begrepsapparat gir en del holdepunkter for å analysere hvordan partene i en intervjusituasjon går frem for å utvikle og vedlikeholde en mest mulig felles situasjonsforståelse. En intervjusituasjon vil være preget av en gjensidig posisjonering der partene forsøker å avklare betingelsene for utveksling av informasjon, synspunkter etc. I noen grad er det korrekt å si at partene indirekte forhandler om hva intervjusituasjonen skal innebære. Selv om partene har en viss formening om hva som forventes av dem, er rollen som forsker og informant sjelden utvetydig og avklart i forkant av et intervju. I sin formidling av hva intervjusituasjonen innebærer, har forskeren et sett virkemidler til rådighet. Klesstil, stemmebruk, språk, kroppsspråk, bruk av faguttrykk eller dagligtale o.a. bidrar til å påvirke intervjusituasjonen. I tillegg til bevissthet om egen fremtoning må forskeren også ha blikket rettet mot de ikke-verbale signaler som informanten sender. Dersom informanten gjennom sitt kroppsspråk signaliserer at vedkommende kjeder seg, er trøtt, sint, fornærmet eller brydd, må forskeren både være i stand til å tolke disse signalene og til å respondere på en hensiktsmessig måte.

Rolleavklaring i en intervjusituasjon kan være så konkret som å klargjøre om det er informanten som representant (for en organisasjon) eller som privatperson, eller begge deler som intervjuet. Hvorvidt informanten fullt og helt glir inn i rollen som representant for sin virksomhet eller om

privatpersonens "skråblikk" på egen organisasjon dukker opp under intervjuet, avhenger av mange faktorer. De signaler intervjuer sender ut, og hva informanten selv er bekvem med, er av betydning. Om intervjuet pågår på informantens arbeidsplass eller i vedkommendes hjem, vil også kunne innvirke på rolleforståelsen. Erfaringer fra tidligere undersøkelser tilsa at et hjem skaper en mer uformell ramme enn kontorer, personalrom etc. Min erfaring er at intervjuer i et hjem gjennomgående blir lengre og får en mer samtalelignende form enn intervjuer foretatt på arbeidsplasser. Intervjurammen påvirker dermed intervjuet.

I enkelte tilfeller intervjuet jeg informanter både på deres arbeidsplass og i deres hjem, og kunne med selvsyn se hvordan endring i intervjuramme påvirket resultatet. I et konkret tilfelle gjennomførte jeg første intervju på informantens arbeidsplass. Informanten var her en person jeg hadde noe kjennskap til gjennom prosjektet "Entreprenørskap i skolen...". Under første intervju opplevde jeg informanten som betydelig mindre meddelsom enn det jeg hadde forventet (på bakgrunn av min forkunnskap). Jeg vurderte det slik at intervjurammen, dvs. informantens arbeidsplass, her hemmet intervjuet. Fordi jeg anså informanten som en strategisk plassert person, en potensiell nøkkelinformant, fremsto første intervju som problematisk. På et senere tidspunkt gjennomførte jeg et nytt intervju med samme informant - denne gang i informantens hjem. Nå fremsto informanten som betydelig mer meddelsom. Intervjuet som etter hvert gled over i en uformell samtale varte i over fire timer (det første intervju varte i underkant av en halv time). Detaljerte og underbygde fremstillinger, som aldri var en del av første intervju, ble det som kjennetegnet andre intervju. Jeg gjennomførte også et tredje intervju med denne informant, også dette ble gjennomført i informantens hjem.

Utfallet av et intervju bestemmes også av hvordan informanten velger å forholde seg til forskeren og hans spørsmål og kommentarer. Informanten besitter informasjon, synspunkter etc. som vedkommende kan velge å formidle, ikke formidle eller forvrengte. Hvordan informanten responderer på forskerens tilrettelegging av intervjusituasjonen, er ikke bare betinget av de faktorer som forskeren har kontroll over. Forskerens alder, kjønn, dialekt og sosiolekt vil kunne påvirke hvordan intervjuobjektet velger å forholde seg under intervjuet, delvis uavhengig av de grep forskeren tar for å definere intervjusituasjonen (Angrosino & de Perez 2003). Ovenfor er det gitt eksempel på hvordan en endring av intervjurammen fra arbeidsplass til et hjem trolig påvirket intervjuresultat. Men også i tilfeller der den fysiske intervjuramme var tilnærmet identisk opplevde jeg at informantrespons kunne endre seg. I juni 2005 gjennomførte jeg et kort intervju med en

næringslivsleder i Nordkapp. Intervjuet fant sted i den bedrift der vedkommende var daglig leder. Intervjuet ga lite relevant informasjon. Informanten virket lite interessert i å utdype sine svar, og svarene var gjennomgående lite konsise. Selv om informanten ikke uttrykte en uvilje mot å besvare spørsmålene, virket det som om tankene delvis var et annet sted. Kanskje pågikk det ting i bedriften som ble opplevd som mer presserende enn mine spørsmål. I mars 2007 gjennomførte jeg et nytt intervju med samme person, på samme sted. Under dette intervju fremsto nevnte person som den ideelle informant. Vedkommende ga konsise svar, og utdypet samtidig de temaer som ble omtalt. Informanten ga dessuten mye nyttig tilleggsinformasjon ut over de temaene jeg brakte på banen. Ved å bringe inn nye momenter og overraskende vinklinger bidro informanten til at intervjuet kontinuerlig ble ført inn i nye og interessante retninger.

De muligheter som ligger i en åpen, eksplorerende intervjuform kom i ovennevnte intervju til sin rett. Samtidig er det vanskelig entydig å fastslå hvorfor første og andre intervju ble så vidt ulike. De spørsmål som ble stilt i andre intervju var til dels rettet mot andre tema enn ved første intervju, men spørsmålene i seg selv representerer neppe en fullgod forklaring på forskjellen i informantrespons. Den mest nærliggende forklaring er at vedkommende ganske enkelt hadde bedre tid ved siste intervju, at vedkommende ikke ble distraheret av ting som pågikk i bedriften. I en del tilfelle vil forhold du som intervjuer i liten grad har innvirkning på, grunnleggende påvirke utfallet av intervjuet.

## LAGSPILL OG TRIANGULERING

Intervju med flere personer innen samme miljø eller organisasjon kan gi grunnlag for det Goffman (1992) betegner som lagspill. Lagspill blir et uttrykk for hvordan en gruppe relaterte aktører velger å fremstå for å gi utenforstående (i denne sammenhengen forskeren) et bestemt inntrykk av det miljø eller den organisasjon de representerer. Lagspill kan, som Goffman (1992:72) peker på, skje både ved at lagmedlemmene fremfører individuelle iscenesettelser som ligner på hverandre, og ved ulike iscenesettelser som passer sammen i en helhet. Lagspilletts fundament er aktører som har en felles interesse av å skape et bestemt bilde av et miljø eller en organisasjon. Lagspillet fungerer som en "inntrykkskontroll" der de involverte forsøker å opprettholde bestemte inntrykk gjennom ulike former for avskjerming, der aktiviteter eller synspunkter som bryter med eller er uforenlige med det bilde man ønsker å gi, dekkes over eller tones ned. I noen grad betinger dette bestemte kulisser; kulisser som gir de enkelte lagmedlemmene trygghet og den rette ramme for å kunne ivareta sin

funksjon. Informanter fra en og samme organisasjon eller miljø kan omfatte flere lag, der hvert lags presentasjon fremstår som entydig, samtidig som de representerer et alternativt bilde til andre lags fremstillinger. I så fall vil de ulike lag fremstå for forskeren som korrektiver til hverandres virkelighetsbeskrivelse.

Lagspill er en av flere årsaker til at data- og metodetriangulering er viktig i forskning. Triangulering innebærer at slutninger som er trukket på grunnlag av ett sett kilder, kontrolleres ved å benytte andre kilder. Fordelen med å anvende et variert sett av kilder og metodiske grep er at dette i noen grad gjensidig kan kompensere for de mangler som er forbundet med den enkelte kilde eller metode, og dermed gi et mer komplett bilde av det som undersøkes (Hammersley & Atkinson 1996:260). Intervjuer forutsetter i noen grad *varierte utkikkspunkt*. Intervjuer som forskningsmetode betinger sammenstillinger og sammenligninger. På samme måte som entreprenører er avhengig av varierte utkikkspunkt for å oppdage næringsmessig inkongruens, er forskeren avhengig av varierte utkikkspunkt for å oppdage forskningsmessig inkongruens. Den ene informasjonskilde benyttes for å bekrefte, avkrefte, modifisere eller justere det den andre informasjonskilde formidler - ulike informasjonskilder forstås i lys av hverandre. Triangulering, å velge ulike utkikkspunkt er imidlertid ikke utelukkende forbundet ønsket om å kontrollere, sjekke informasjon. Det kan også forstås som en kreativ teknikk, for å finne nye innfallsvinkler, for å sette bestemte empiriske funn i et nytt perspektiv - se noe i et nytt lys. Triangulering representerer en løsning på mange konkrete utfordringer i en forskningsprosess. Ved at informasjon kontrolleres via flere kilder bidrar triangulering til å styrke forskningsmaterialet reliabilitet. Avhandlingen har kun i begrenset grad benyttet seg av metodetriangulering (trinangulering gjennom bruk av ulike metoder). Avhandlingen har i større grad vektlagt datatriangulering, dvs. en type triangulering som kan skje innenfor en enkelt metode.

Ovenfor er bruk av varierte informasjonskilder omtalt som et virkemiddel både for å kontrollere informasjon og for å få frem ulike synspunkter og tilnærminger til de spørsmål som reises. Forutsetningene for å kontrollere informasjon og å få frem ulike synspunkter avhenger også av hvordan spørsmål stilles. Et formål med å stille informanter identiske eller like spørsmål er å skape et grunnlag for å gruppere og sammenlikne informantutsagn for dermed å få frem mønster i aktører eller grupper situasjonsforståelse og vurderinger. I de tilfeller der jeg i forkant av intervjuene satt inne med opplysninger om en grunnleggende ulik situasjonsforståelse blant mine informanter, ble det et poeng å stille en del forholdsvis like spørsmål. Like spørsmål ble her et hjelpemiddel for å

kartlegge om uenigheten var knyttet til beskrivelse av saksforhold eller om det dreide seg om ulik vurdering av saksforhold<sup>41</sup>. Spesielt i en intervjurunde ved Nordvågen skole i september 2005, var denne intervjustrategi fremtredende. Her bidro fremgangsmåten til å synliggjøre ulike oppfatninger innad i kollegiet om hva som var sentrale bestanddeler i skolens fiskerimessekonsept.

## INTERVJUKONTEKST OG KOMMUNIKASJON

Intervjuutsagn forutsetter gjennomgående en kontekst for å bli forståelig. Kunnskap om konteksten et utsagn oppstår i, er avgjørende for å kunne respondere på en formålstjenlig måte. Konteksten bestemmer i stor grad hva som er den mest hensiktsmessige tolkningen av tegn som ord og uttrykk. Konteksten der en ytring faller, er en del av det som ifølge Säljö (2001) gir den en spesifikk betydning. Hvordan forholde seg til endret intervjukontekst? Et generelt utgangspunkt kan være at de erfaringer som tilegnes gjennom intervjuer alltid i noen grad vil være mulig å overføre til nye intervjusituasjoner. Forskeren henter frem tidligere situasjonsbilder med utgangspunkt i hva som anses som relevant i den foreliggende situasjon. Vedkommende danner seg et bilde av likheter og ulikheter mellom situasjon og erfaringer fra andre intervjusituasjoner og handler på bakgrunn av det. Samtidig kan de kontekstuelle ulikheter være så omfattende at erfaringer forskeren har tilegnet seg i tidligere intervjusituasjoner i begrenset grad er til hjelp. I slike tilfeller kan erfaringer fra andre intervjukontekster gi en falsk trygghet som resulterer i at vedkommende ikke i tilstrekkelig grad er oppmerksom på sviktende forutsetninger for kommunikasjon.

Misforståelser og kommunikasjonssvikt er en reell mulighet i en intervjusituasjon. Det vil alltid være uklart hvorvidt informanten forstår intensjonen med spørsmålet, og om forskeren griper det informanten forsøker å meddele med sine svar. Når informanten eller forskeren hører på den andre parts presentasjon og forklaringer, skjer det ikke en passiv tilegnelse av hva den andre sier. De hører kun det som passer inn i deres allerede eksisterende begrepsstrukturer, "som et tilfelle av noe kjent" (Rasmussen 1996: 120-121). Det forskeren mener er av interesse og betydning, kan for informanten fremstå som betydningsløst, og resultere i manglende samsvar mellom hva forskeren har behov for å finne ut, og hva informanten meddeler.

---

41 Ofte er informantens vurderinger i seg selv av interesse, og det man er ute etter i deler av en undersøkelse. I andre deler av undersøkelsen er det imidlertid viktig i størst mulig grad å holde informantens vurderinger utenfor, å forholde seg til "saken i seg selv". Det eksisterer imidlertid gråsoner der det er vanskelig å fastslå om informanten presenterer reelle saksforhold eller kun sine vurderinger av disse saksforhold. Slike gråsoner kan være en kilde til feilslutninger og må dermed håndteres riktig (f.eks gjennom oppfølgings og kontrollspørsmål eller bruk av flere kilder).

Et av mine intervjuer kan bidra til å belyse hvordan mulig kommunikasjonssvikt kan påvirke oppfatningen av intervjumaterialet. I et tilfelle opplevde jeg at samhandlingen mellom meg og to informanter (begge var lærere) grunnleggende endret karakter midtveis i intervjuet. Min umiddelbare tolkning av hendelsen var som følgende: En god dialog og fin stemning endret seg til en anstrengt og trykket stemning i det jeg stilte spørsmål ved det som pågikk ved skolens elevbedrifter. Informantene syntes å oppfatte mitt spørsmål som en insinuasjon om at elevbedriftsvirksomheten ved skolen ble drevet på gale premisser. Mitt spørsmål syntes å ha resultert i at informantene nå befant seg i en forsvarsposisjon der deres rolle var å gjendrive (det de oppfattet som) mine insinuasjoner.

I hvilken grad var min opplevelse av situasjonen dekkende? Gjennomhøring av intervjuopptaket bekrefter ikke min opplevelse under intervjuet. I den grad indikatorer som tonefall og ordbruk er egnet til å si noe om intervjuet, skjedde ikke det stemningsskiftet jeg antok hadde skjedd. Jeg hadde forventet at tonefallet i siste halvdel av intervjuet skulle være kjølig og svarene knappe. Svarene var imidlertid lange og balanserte, og tonefallet, slik det ble registrert i opptakene, endret seg ikke i løpet av intervjuet. Gjennomhøringen av intervjuopptaket ga dermed ingen holdepunkter for å anta at informantene på et bestemt tidspunkt inntok en forsvarsposisjon, at dialog ble til konfrontasjon. Samtidig formidlet intervjuopptakene ingenting om kroppsspråk. En nærliggende tolkning er at stemningsskiftet var mindre dramatisk enn det jeg selv opplevde under intervjuet, men at det kan ha skjedd en endring i kroppsspråk og kroppsholdning som intervjuopptakene ikke fanger inn. En annen mulig forklaring på det manglende samsvar mellom mine intervjuinntrykk og det som kom frem i intervjuopptakene er at jeg feiltolket situasjonen grunnleggende - at informantene ikke oppfattet mitt spørsmål som en kritikk og insinuasjon om mangler ved skolens elevbedriftsvirksomhet.

Ytterligere en kilde til kommunikasjonsproblemer er fagbegreper som er meningsfulle og presise for forskeren, men ikke for informanten. Mangel på presisjon kan hemme fremdriften i intervjuet (ved at informanten føler seg brydd eller blir irritert) men også være opphav til kommunikasjonssvikt. Intervjueren kan på ulike måter forsøke å sikre seg mot kommunikasjonssvikt i intervjusituasjonen. Intervjueren kan for eksempel i intervjuguiden ha med spørsmål som omhandler informantens forståelse av sentrale begreper. I mine spørsmål benyttet jeg i liten grad begreper og uttrykk som pedagogisk entreprenørskap, opplæring i entreprenørskap og lignende. Ved intervju av lærere, skoleledere og elever tok jeg i stedet utgangspunkt i de konkrete

læringskonsept som ble praktisert ved den skole informanten var tilknyttet. Bakgrunnen for å utelate entreprenørskapsbegrepet i de spørsmål som ble stilt, var en opplevelse av at noen informanter ikke var trygg på nevnte begrep, at bruk av begrepene i en del tilfeller skapte unødig uklarhet om hva spørsmålet egentlig dreide seg om. I de tilfeller der informantene fremsto som trygge på nevnte begreper (en del informanter introduserte på eget initiativ begrepene i samtalen), representerte begrepene et egnet utgangspunkt for å la informanter reflektere rundt den plass pedagogisk entreprenørskap hadde i egen organisasjon.

Oppfølgingsspørsmål der informanten bes presisere eller eksemplifisere det vedkommende forsøker å meddele i sitt svar, er en annen fremgangsmåte for å unngå misforståelser. Samtidig er flertydige eller motstridende utsagn ikke nødvendigvis relatert til kommunikasjonssvikt. Motstridende utsagn kan som Kvale (1997:44-45) peker på, avspeile reell inkonsekvens og ambivalens hos informanten. Det at informanten underveis endrer sine beskrivelser og meninger om et tema, kan også ha sammenheng med at informanten har oppdaget nye aspekter ved de temaene som beskrives og ser sammenhenger som vedkommende tidligere ikke har vært seg bevisst (Kvale 1997:45).

En av styrkene ved kvalitativt intervju som metode er de muligheter det representerer for å frembringe latente innsikter hos informanter (Bourdieu1999a). Utvikling av intervjusituasjonen til en situasjon der latente innsikter bringes frem, forutsetter et bevisst forhold både til hvilke spørsmål som stilles og hvordan de stilles. Lange og omfattende spørsmål der det spørres om flere ting samtidig må unngås. Tilsvarende bør forskeren være varsom med å avbryte informantens resonnement for ofte. Forskeren må hele tiden stille seg selv spørsmålet om vedkommende oppnår noe med å avbryte informantens resonnement. I noen tilfeller er det nødvendig å gripe inn overfor en informant som tydelig misforstår et spørsmål eller som legger ut om irrelevante detaljer. I andre sammenhenger blir mange avbrytelser et symptom på en forsker som inntar en for dominerende rolle i intervjurelasjonen.

Dynamikken i intervjusituasjonen er i stor grad et produkt av hvordan forskeren utformer sine spørsmål og hvordan forskeren responder på informantens svar. Forskeren må finne en hensiktsmessig balanse mellom spørsmål av ulik art. De spørsmål som stilles kan være beskrivende, knyttet til konkrete hendelser eller handlinger, eller mer fortolkende angående hvordan informantene opplever, oppfatter og tolker hendelser og handlinger, dvs. hvilken betydning de tillegger dem. Mine intervjuer ble innledet med spørsmål som ga grunnlag for beskrivende og ikke



vurderende svar. Etter hvert som intervjuene skred frem, endret spørsmålene karakter – de ble i økende grad innrettet mot å få informanten til å vurdere og kommentere bestemte saksforhold.

I en intervjusituasjon vil det ofte være en fordel for forskeren å ha noe bakgrunnskunnskap om den som intervjues. Slike opplysninger kan bidra til å klargjøre intervjusituasjonen, og gi forskeren et bedre grunnlag for tolke det informanten forsøker å formidle og vedkommendes atferd under intervjuet. Min bakgrunn fra prosjektet "Entreprenørskap i skolen..." (der blant annet fire skoler fra Nordkapp inngikk), innebar at jeg i forkant av intervjuene hadde kjennskap til en del informanter og den organisasjon (skole) de representerte. Foruten å lette prosessen med å tolke informantutsagn, bidro denne bakgrunnskunnskap til "å spisse" spørsmålene som ble stilt. Behovet for å stille sonderingsspørsmål for å kartlegge informantens bakgrunn og posisjon innen egen organisasjonen, ble her mindre, enn i de tilfeller der jeg i forkant av intervjuet var forholdsvis ukjent med informanten. Samtidig representerer forkunnskap om informant en risiko for forutinntatthet, og en påfølgende fare for at intervjuer ubevisst benyttes til å bekrefte etablerte oppfatninger av informant og den organisasjon vedkommende representerer.

I hvilken grad bærer denne undersøkelsen preg av forsøk på å bekrefte etablerte antagelser? Selv om det er umulig å avvise at forutinntatthet kan ha påvirket tolkningen av informantutsagn og hendelser, har jeg flere ganger i løpet av undersøkelsen endret oppfatning av det som ble undersøkt. For å ta et eksempel: Gjennom deltakelse i prosjektet "Entreprenørskap i skolen..." dannet jeg meg tidlig på 2000-tallet et bestemt bilde av fiskerimessen ved Nordvågen skole, et bilde som ble dannet gjennom samtaler med prosjektdeltakere, deltakelse på en konferanse der fiskerimessen ble beskrevet og gjennomlesning av en prosjektrapport fra den første fiskerimessen. Etter å ha gjennomført observasjoner, intervjuer og samtaler som et ledd i av arbeidet med avhandlingen, er mitt bilde av fiskerimessen endret en del. I det nye bildet av fiskerimessen fremstår messen mer preget av innfall og improvisasjoner, der de ulike bestanddeler i messekonseptet er løsere og mer tilfeldig sammenbundet enn i den oppfatning jeg tidligere hadde. Det å kunne se det man tidligere kun hadde hørt og lest om, bidro her til å endre forståelsesrammen. Bourdieus antagelse om at man tidlig i forskningsarbeidet danner seg en mental modell av det som analyseres, og at denne modellen gradvis justeres og endres som en følge av ny informasjon, er dekkende for min tilnærming til fiskerimessen i Nordvågen. Selv om man i forkant av forskningsarbeidet har dannet seg et bilde av det som undersøkes, representerer dette bilde ikke alltid en kilde til forutinntatthet, der man primært ser og hører det som bekrefter en etablert forståelsesramme. Forutinntatthet som et problem i

forskning skal av den grunn likevel ikke bagatelliseres.

Uavhengig av om intervjuer og informant i forkant av intervjuet har forkunnskap om hverandre, vil møtet mellom dem bære preg av en viss kulturell forutinntatthet. Man har oppfatninger av hva som kan, bør og ikke bør sies. Deltakelse i et intervju innebærer oppfyllelse av bestemte (kommunikative) konvensjoner. For å overholde høflighetskutymen vil informanten kunne svare på spørsmål uavhengig av om de finner spørsmålet relevant eller har tenkt på det som spørsmålet omhandler – hvilket igjen åpner opp for vilkårlige svar (Säljö 2001:118-121). Tilfeldige, vilkårlige faktorer ved intervjusituasjonen representerer i seg selv ikke grunnlag for feilslutninger. Feilslutninger oppstår først når det ikke er tatt høyde for at tilfeldige, vilkårlige faktorer påvirker intervjuresultatet. For å unngå feilslutninger er det viktig å ikke utelukkende operere innenfor dikotomien sannhet - løgn. Det er viktig å ta høyde for informantsvar kan inneholde alt fra overdrivelser, "understatements" og ironi, til en nidkjær gjengivelse av saksforhold.

Forskning kan i enkelte sammenhenger sammenlignes med oversetting. Oversetterens utfordring består samtidig i å være tro mot den opprinnelige tekst og i å tilpasse oversettelsen til antatte leseres referanseramme. Forskeren i sin omdanning av konkrete intervjuer til en forskningstekst står overfor en tilsvarende oppgave, å ta utgangspunkt i det informantene formidlet, men samtidig omforme det slik at det egner seg for presentasjon. Dersom informanten har uttalt seg på en måte som gir mening i en spesifikk samtalsituasjon, men i liten grad ut over denne situasjon, kan forskeren gjøre tilføyelser for at uttalelsene skal bli mer forståelig. I gjennomgangen av empiri i de neste kapitler legges det vekt på å kontekstualisere informantutsagn, og med det få frem på hvilken måte rammen for informantens utsagn også representerer et grunnlag for å tolke utsagnene.

Uttrykket innsamling av data gir assosiasjoner til noe handfast og entydig. Det som formidles i intervjuet fremstår som en ferdig pakke informasjon som eksisterer uavhengig av intervjuet. Mer korrekt er det nok å beskrive kvalitativt intervjumateriale som noe som skapes, oppstår i intervjusituasjonen. Det materialet forskeren tilegner seg i et intervju, er i en viss grad et resultat av intervjusituasjonen; samspillet mellom forsker og informant, anvendelse av teknologiske hjelpemidler som bånd- eller videoopptaker og tilfeldige hendelser under intervjuet. En rekke kontekstuelle forhold vil bestemme både hva informanten formidler og i hvilken grad det som formidles fanges opp. Alt fra forskerens kognitive repertoar til forskeren og informantens dagsform på det tidspunkt intervjuet foregår, samt innspillutstyrets sofistikertethet, vil her være av betydning.

På samme måte som det er problematisk å betrakte det som skjer i en intervjusituasjon som en innsamling av data, er det problematisk å betrakte intervjutranskribering som en gjengivelse av intervjuet. Som Bourdieu (1999a) peker på, innebærer en skriftliggjøring av intervjumateriale en rekonstruksjon, ikke en gjengivelse.

## UTVALG OG AVVEININGER VED INTERVJUER

Vårt språklige og kognitive repertoar representerer en begrensning knyttet til det å fange opp sider ved den virkelighet som kartlegges. Forskeren er ikke et tilfeldig mellomledd, men en person hvis spesielle talenter og begrensninger avgjør hva som til slutt fremstår som intervjudata og hvor gode, egnede og dekkende disse data er. Manglende kontekstforståelse og kommunikative ferdigheter i en intervjusituasjon representerer en direkte utsiling ved at forskeren ikke griper vesentlige nyanser i det informanten formidler, og ved at vedkommende ikke får informanten til å formidle ting av vesentlig betydning. Denne form for ubevisst eller ufrivillig utsiling er dermed et resultat av hva forskeren ikke greier å fange opp og ikke greier å få frem i intervjusituasjonen. På den annen side skjer det en bevisst utsiling når forskeren foretar avgrensinger før, under og etter et intervju, og ved det velger å fokusere på noe og utelate noe annet.

Vi kan anvende ulike begreper for å omtale den utsilings- og utvelgelsesprosess som valg av metodiske fremgangsmåter impliserer. Begreper som avgrensinger og valg fremstår som mindre problematiserende enn et begrep som ekskludering. Når Alvesson & Sköldberg (1994:266-269) bruker begrepet ekskludering fremfor ord som valg og avgrensinger, bidrar de til å problematisere nettopp valg og avgrensinger. Ved å anvende begrep som ekskludering bidrar de til å sette søkelyset på mulige bivirkninger av forskerens streben etter å få mønstre og sammenhenger til å tre frem - av å få et resultat.

Blant de utvalgsspørsmål som har preget arbeidet med avhandlingen er spørsmålet om hvilken plass elevperspektiver på pedagogisk entreprenørskap skulle ha. Underveis i arbeidet med avhandlingen valgte jeg å nedtone elevperspektiver på pedagogisk entreprenørskap. Utfallet av flere av de gjennomførte elevintervjuer var av en slik karakter at det var vanskelig å trekke slutninger om elevenes egne erfaringer med pedagogisk entreprenørskap. For å konkretisere hvilke faktorer som her skapte problemer, kan informasjon om tre intervjuer jeg gjennomførte i september 2005 være oppklarende. I nevnte tidsrom gjennomførte jeg intervjuer med personer som tidligere hadde vært

elever ved Nordvågen skole. På intervjuetidspunktet var alle tre personer elever ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. Intervjuene var ment å gi relevante elevperspektiver på Nordvågen skoles første fiskerimesse. Intervjuene fant som nevnt sted i september 2005, den første fiskerimessen ved skolen ble arrangert i juni 1999. Gjennomgående hadde elevene lite å formidle. De hadde problemer med å huske hva som skjedde under forberedelsene til og gjennomføringen av fiskerimessen. Elevene hadde også svært få synspunkter på læringsutbyttet av å delta på messen. I stedet for interessante elevperspektiv på fiskerimessen i 1999, ble det interessante spørsmål; hvorfor hadde de så lite å formidle? Stilte jeg feil spørsmål; husket de mer enn det de ga uttrykk for? Eller, var mine forventninger urealistiske; var det naivt å tro at 16-17 åringer hadde forutsetninger for å reflektere over hendelser som lå 6 år tilbake i tid? Eller, var den manglende elevrespons et uttrykk for at fiskerimessen ikke hadde satt spor i elevene, ikke gitt dem opplevelser og læringsutbytte i tråd skolens målsettinger? Uansett årsak til at intervjuene ble som de ble, opplevde jeg elevintervjuene som et blindspor. De ga få eller ingen holdepunkter for å trekke den ene eller andre slutning. Planene om å intervju flere tidligere elever ved Nordvågen skole om fiskerimessen ble skrinlagt, og i stedet ble andre intervjuobjekter prioritert.

Spørsmålet om hvilken plass elevperspektivene skulle få i avhandlingen var et blant mange avveiningsspørsmål i forskningsprosessen. Jeg opplever ikke at vesentlig informasjon er gått tapt ved at det elever formidlet under intervjuer ikke er gitt en mer fremtredende plass. På den annen side er det hypotetisk mulig at et økt antall elevintervjuer av andre elevkategorier enn de som ble valgt, ville gitt en del nye og interessante perspektiver på hvordan pedagogisk entreprenørskap ble praktisert i Nordkapp. Det kan man ikke avvise (men heller ikke bekrefte).

Det sentrale i de spørsmål som Alvesson & Sköldbberg (1994) stiller om forskningsmessig ekskludering er om forskningen bærer preg av en systematisk vridning, der informasjonskilder som formidler synspunkter preget av tvetydighet og uklarhet, systematisk tones ned til fordel for informasjonskilder som fremstår som entydige og klare - at forskeren gir forskningsobjektet et system og en orden som mer bærer preg av forskerens utvalgskriterier (eksklusjonskriterier) enn reelle kjennetegn ved det som analyseres. Jeg mener selv, i arbeidet med avhandlingen, å ha vært meget bevisst det tvetydige ved forskerens streben etter orden og system. På den ene side er denne streben en nødvendig forutsetning for en systematisk presentasjon av forskningsfunn (uten en viss orden og system er det umulig å frembringe forskningsfunn). På den annen side representerer en ureflektert streben etter orden og system en fare for at det som presenteres som forskningsfunn

representerer et fortegnat bilde av forskningsobjektet. Undersøkelsens validitet svekkes dersom vesentlige kjennetegn ved forskningsobjektet er ekskludert. Når elevperspektivene på pedagogisk entreprenørskap er tonet ned, så uttrykker ikke det en generell tendens i avhandlingen til å nedtone elementer som fremstår som utydelige, og dermed vanskelig å trekke slutninger på bakgrunn av. Fra innledningskapitlet og fremover er det vektlagt at det sentrale objekt for denne undersøkelse, pedagogisk entreprenørskap, er et utydelig, uklart begrep. Det er også påpekt hvordan denne uklarhet synes å skape en viss ambivalens hos dem som praktiserer pedagogisk entreprenørskap (i denne ambivalensen ligger en usikkerhet om det de praktiserer *er* pedagogisk entreprenørskap). Jeg opplever dermed ikke at avhandlingen forsøker å etablere "en fiktiv orden", der reelle uklarheter og ambivalens bagatelliseres.

## INTERVJUER SOM PROSESS

Forskning innebærer en strategisk dobbelthet i atferd og fremferd. Kortsiktige mål må i en del tilfelle settes til side for å nå langsiktige mål. Enhver handling er en investering i fremtidig tilgang på informasjon. Nyttan av en informant er ikke alltid begrenset til en bestemt intervjusituasjon. I den grad intervjuer omhandler uavsluttede prosesser kan det være fordelaktig å gjennomføre flere intervjuer med samme person. Under etterarbeidet med intervjuer hendte det flere ganger at nye spørsmål til informanter med et ble aktuelle. Bearbeidingen av intervjuene synliggjorde dermed behov for nye intervjuer. Formålet med spørsmål som stilles i en intervjusituasjon, er ikke kun å få svar på de umiddelbare spørsmål, men også å få svar på fremtidige spørsmål. Relasjonen til informanter får betydning for fremtidig tilgang på informasjon. I en del tilfelle kan det av hensyn til fremtidig informasjonstilgang være fornuftig å utelate potensielt kontroversielle spørsmål ved første intervju. Forskeren kan dermed ha vikarierende motiver med de spørsmål som stilles.

Det overordnede prinsipp for organisering av intervjuene i avhandlingen var et etappeprinsipp, der informantutsagn fra det ene intervju representerte et grunnlag for det neste intervju. Eksplorerende intervjuer er ikke ensidig et medium for å finne svar. De er også et medium for å generere nye spørsmål, som så må klargjøres gjennom nye intervjuer eller annen metodebruk. Opplysninger fra en informant skapte behov for tilgang til andre informanter. Informanter kom med innspill som kunne utdypes gjennom kontakt med andre informanter - utsagn som andre informanter kunne bekrefte eller avkrefte. Nye intervjuer ga dermed nye innfallsvinkler og perspektiv på det eksisterende intervjumaterialet (dvs. tidligere intervjuer), og bidro i noen tilfeller til å omdirigere

fokus for fremtidig intervju (der nye informanter og temaområder kan ble aktuelle).

Min innfallsvinkel i avhandlingen til forskning generelt og intervjuer spesielt kan betegnes som eksplorerende. Eksplorerende intervjuer innebærer ikke bare at det enkelte intervju har en åpen, ofte samtalelignende form, men også at forskningsprosessen i noen grad holdes åpen, der det er mulig å justere kursen fra det ene intervju til det andre. Prinsippene for utvalg av informanter revideres suksessivt under forskningsprosessen. Det enkelte intervju er dermed ikke et avsluttet hele, men en etappe i en prosess (Alveson & Sköldberg 1994:67). Eksplorerende intervju har dermed enkelte likhetstrekk med en læringsbane. Eksplorerende undersøkelser kan sammenlignes med å forfølge spor og nøste opp ledetråder, med det formål at mønstre skal bli synlige. Eksplorerende undersøkelser bærer ikke sjelden preg av at intervjuer og informant sammen leter etter svar på de spørsmål som stilles. Denne type intervju bærer i stor grad preg av å være en dialog og en samtale (Kvale 1997).

Informanter kan fungere som nyttige "døråpnere" i en undersøkelse, for eksempel sette en i forbindelse med andre informanter. Flere intervjuer skjedde på bakgrunn av tips fra informanter jeg hadde intervjuet på et tidligere tidspunkt. Samtidig som nøkkelinformanter satte meg i kontakt med andre informanter, var det også et poeng å ikke gjøre seg helt avhengig av deres kontaktnett. For å sikre bredden i informasjonstilgang er det viktig at valg av intervjuobjekter ikke kun baserer seg på nøkkelinformanters forslag.

Design av eksplorerende undersøkelser blir i stor grad å tilrettelegge for at noe av forskningsmessig interesse skal skje. Eksplorerende undersøkelser betinger mange "der og da" beslutninger. Evnen til å gripe muligheter som oppstår underveis blir avgjørende for å lykkes med eksplorerende forskning. Lik en entreprenør må forskeren være i stand til å se muligheter som er under opprulling og gripe dem. Ved å bevege seg innenfor ulike arenaer skapes nye sammenligningsgrunnlag, der det som finner sted i en arena dels forstås i lys av de andre arenaene. Dermed kan det etter hvert som forskeren blir fortrolig med nye arenaer, åpne seg opp nye innsikter.

En del valg i en forskningsprosess er irreversible - har man sagt A må man si B. Spesielt i forhold til antatt irreversible valg er grundig planlegging i forkant av gjennomføringen viktig. Dermed reduseres risikoen for at forskningsprosjektet tar en uønsket retning. Innenfor eksplorerende undersøkelser er det samtidig et poeng å ikke fikse for mye innledningsvis, uten at det impliserer

en type skjodesløs, "slentrende" forskningsstil. Ved en eksplorerende undersøkelse er det helt nødvendig å ta høyde for at det kontinuerlig vil dukke opp noe eller noen som skaper forutsetninger for å justere kursen. Det du i dag ikke oppfatter som et viktig spor, kan bli det i morgen, Det du i dag ikke oppfatter som en relevant informant, kan bli det i neste uke. Forskeren må dermed mestre det å leve med en ikke ubetydelig uvisshet (ibid.).

## INTERVJUER OG TAUS KUNNSKAP

Geertz (1973) utgangspunkt er at forskningsdata i kvalitative undersøkelser konstrueres gjennom en aktiv samhandling mellom forskeren og informanter. Kvalitativ forskning innebærer dermed både en granskning av informantenes egen forståelse av den praksis de inngår i, og samtidig en reformulering av denne forståelse i henhold til det analytiske skjema som forskeren benytter seg av. En rekonstruksjon av informantenes motiver for bestemte typer handlinger kan gi en verdifull innsikt i de sosiale sammenhenger de opererer innenfor. Geertz betoner samtidig det problematiske ved en slik tilnærming. Svært ofte vil motiver for handlinger eller en forståelse av de sammenhenger handlinger inngår i, ikke eksplisitt fremstå i aktørenes bevissthet. Svært ofte har mennesker et ubevisst og ikke- reflektert forhold til sine egne ferdigheter i å manøvrere seg frem i en gitt sosial virkelighet (Ibid.). Også Bourdieu betoner at deler av den kunnskap som informanter besitter er taus, ikke- verbal kunnskap. Informantene vil i mange hensende være i stand til å utføre en rekke kompliserte handlinger, uten samtidig å ha et bevisst forhold til hvilke kunnskaper, motiver etc. som ligger bak disse handlinger:

"If one forgets that we may have principles in the practical state, without having a systematic morality, an ethic, one forgets that simply by asking questions, interrogating, one forces people to move from ethos to ethic...one forgets that people may prove incapable of responding to ethical problems while being quite capable of responding in practice to situations raising the corresponding questions" (Bourdieu 1993:86).

I noen sammenhenger kan formålet med et intervju være å få informantene til å reflektere over det de normalt ikke reflekterer over – der spørsmål som berører informantenes tause kunnskap uttrykker et bevisst valg av forskeren. I andre tilfelle uttrykker spørsmål rettet mot informanters tause kunnskap manglende bevissthet om intervjuformens begrensinger. Observasjon vil i mange tilfelle være mer egnet enn intervju for å synliggjøre kunnskap som i begrenset grad er artikulert.

Samtidig som forskeren i en intervjusituasjon må være bevisst informantens tause kunnskap må vedkommende også være bevisst sin egen tause kunnskap. Forskerens erfaring fra tidligere intervjuer vil til dels sitte i kroppen som en taus kunnskap. De erfaringer som personer bringer med seg fra tidligere situasjoner, kan betraktes som ferdigheter i å oppdage kjennetegn ved intervjusituasjonen. Bourdieu (1990) betoner at kunnskap som "sitter i ryggmargen", i "blikket" for hva som bør gjøres, ofte er av større betydning for hvordan en kompetent forsker agerer og handler i en intervjusituasjon enn teoretisk, analytisk kunnskap. I en intervjusituasjon vil det ofte ikke være tid til å reflektere grundig over alternative måter å forholde seg til informantenes utspill på. Forskeren må der og da være i stand til å respondere og foreta valg på bakgrunn av det som konkret skjer underveis. En grundig forberedelse i forkant av intervjuet vil gi noen holdepunkter for å ta beslutninger. Samtidig vil det kunne skje ting under intervjuet som det ikke er mulig å forberede seg på, der man må ta umiddelbare beslutninger på bakgrunn av intuisjon og "magefølelse", det vil si erfaringsbasert kunnskap.

Intervjusituasjonen innebærer et bestemt handlingsrom for deltakerne – et rom som legger føringer for hva slags samhandling som kan foregå. Et kvalitativt, eksplorerende intervju fremstår som en relativt åpen situasjon der veien fremover i noen grad blir bestemt der og da. En intervjusituasjon skaper betingelser for potensielle tilstander - tilstander som kan oppstå gjennom en omdanning og omdefinering av den eksisterende situasjon. Samhandlingen mellom forsker og informant er av avgjørende betydning for hva intervjusituasjonen ender opp med å bli. Forskeren er ikke et tilfeldig mellomledd, men en person hvis spesielle talenter og begrensninger er av avgjørende betydning for hva som fanges opp og kommer frem i intervjusituasjonen.

## FELTMETODIKK OG METODENES INNVEVDHET

Som tidligere nevnt er feltarbeid utført i Nordkapp og nabokommunene i årene 2005- 2008 en sentral informasjonskilde i arbeidet med avhandlingen. Samfunnsvitenskapelig feltmetodikk bærer ofte preg av glidende overganger mellom anvendte metoder, ikke minst glidende overganger mellom observasjoner, samtaler og intervjuer. Feltmetodikk kan, som Hammersley & Atkinson (1996) peker på, variere fra uformelle samtaler i lokaler som er ment for andre aktiviteter, til formelt arrangerte møter i fastlagte omgivelser: "I førstnevnte tilfelle er det vanskelig å skille mellom deltakende observasjon og intervju. I det andre tilfellet er dette skillet klarere. Her representerer intervjuet en særpreget situasjon, og det følger av dette at det deltakeren uttrykker, kan



avvike fra den atferden han eller hun har i andre situasjoner" (Hammersley & Atkinson 1996:166).

Selv om intervjuer er den sentrale innfallsvinkel for frembringelse av forskningsdata i avhandlingen, impliserer den feltmetodikk som rammer inn forskningen, at det i en del tilfeller er glidende overganger mellom intervjuer og andre metodiske innfallsvinkler. Et intervju er sjelden *kun* et intervju – ofte innebærer intervjuer en observasjon av informanten. Intervjuer og informant observerer hverandre, de tolker hverandres kroppsspråk og i noen tilfelle tilpasser de underveis spørsmål og svar til det de observerer. Observasjoner av informantens kroppsspråk kan både bidra til at forskeren endrer fremgangsmåter underveis i et intervju, og bidra til at forskeren velger å tolke intervjumaterialet på en bestemt måte. Observasjon under intervju kan best forstås som en *triangleringsvariant*. Forskeren sammenholder verbale uttrykk og kroppsspråk, der eventuell inkongruens blir noe vedkommende må dvele ved. Hva innebærer motstridende signaler; uttrykker det en ambivalens hos informant, at informanten er usikker, at informanten feilinformerer? En annen mulighet er at forskeren feiltolker signaler, at den inkongruens vedkommende mener å registrere ikke er reell.

Observasjoner fra reiser rundt om i Finnmark og spesielt fiskeværene på Magerøya, representerer også en referanseramme for tolkning av informasjon fra intervjuer. Observasjoner har gitt et visst innblikk i det fysiske miljø nærings- og skoleaktører opererer innenfor. Ved siden av utforming av fysisk infrastruktur og bygninger ble også observasjoner av deres lokalisering vektlagt. Lokalisering av skoler og foretak vis-a-vis hverandre legger bestemte føringer på utvekslinger mellom skole- og næringsaktører. Observasjonen at fiskeindustribedriften Nordvågen A/S og Nordvågens skole var lokalisert mindre enn 100 meter fra hverandre ble for eksempel en faktor i analysen av samarbeidsbetingelsene mellom skole og bedrift. Også andre observasjoner i Nordvågen representerte et grunnlag for å vurdere informasjon fra intervjuer. I juli 2005 observerte jeg elever og lærere i sammenheng med forberedelse til og gjennomføring av fiskerimessen ved Nordvågen skole. Under oppholdet ved skolen gled observasjonssekvenser hele tiden over i korte samtaler, som utdypet og klargjorde sider ved det som ble observert. Observasjoner og samtaler representerte videre et grunnlag for de intervjuer som ble gjennomført ved skolen i september samme år. Det metodiske innfallsvinkel er dermed ikke observasjon "i seg selv", men observasjonene som et grunnlag for samtaler og intervjuer. Siden observasjon ikke har hatt en selvstendig funksjon i avhandlingen, men kun har vært et ledd i et mer overgripende metodisk design, har jeg valgt ikke å inkludere teori spesifikt innrettet mot observasjon, i kapitlet. På samme måte som observasjoner,

har kommunale og fylkeskommunale dokumenter representert en referanseramme for tolkning og analyse av informasjon fra intervjuer. Så selv om avhandlingen i hovedsak baserer seg på primærdata, inngår også i noen utstrekning sekundærdata, i form av offentlige dokumenter, planer og statistikker.

## **6. SAMSPILL MELLOM SKOLE OG FISKERINÆRINGEN - PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I NORDKAPP KOMMUNE**

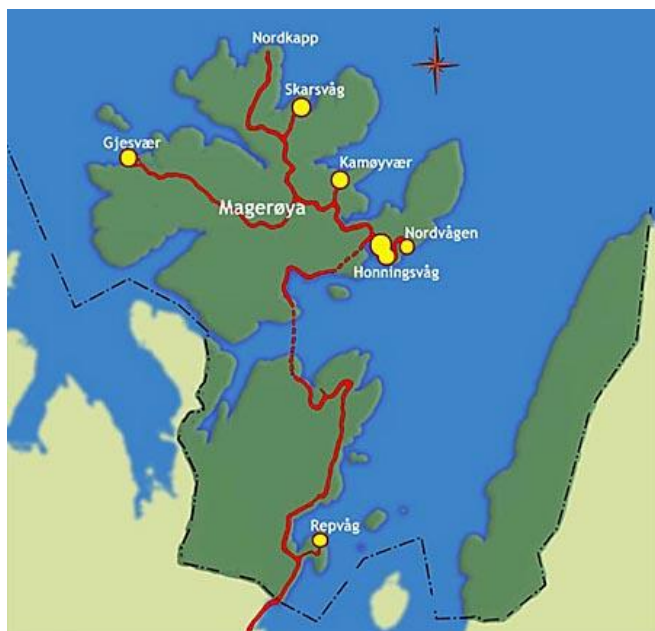
### OM NORDKAPP OG KAPITLETS OPPBYGNING

To av forskningsspørsmålene presentert i innledningskapitlet er direkte rettet mot avhandlingens empiri fra kystsamfunn i Finnmark. Forskningsspørsmålene omhandler hvilke utviklingsmuligheter pedagogisk entreprenørskap representerer for små kystsamfunn i Finnmark og hvordan marine ressurser kan anvendes i pedagogisk entreprenørskap i små kystsamfunn i Finnmark? Kapittel seks og syv forsøker å besvare nevnte forskningsspørsmål. Kapitlene vil også gi innspill til svar på avhandlingens problemstillinger om pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. I begge kapitlene vil det bli presentert læringskonsepter innrettet mot nettopp lokal og regional utvikling. Kapittel seks begrenser seg til Nordkapp kommune. Kapittel syv omhandler ytterligere tre kommuner i Finnmark.

Nordkapp er landets nordligste kommune, med et innbyggertall på noe i overkant av 3000 personer. Bosetningsmønstret i Nordkapp er konsentrert. Rundt tre fjerdedeler av befolkningen er bosatt i kommunesentret Honningsvåg<sup>42</sup>. Den øvrige befolkning er i hovedsak bosatt i Nordvågen, Gjesvær, Kamøyvær, Skarsvåg og Repvåg. Bosetningsmønsteret kan relateres til kommunens historiske fiskeritilknytning. Fiskerienes betydning for bosetningsmønsteret har samtidig avtatt over tid. Honningsvåg har for eksempel endret karakter fra å være et fiskevær til å bli et flersidig senter, der fiskerinæringen innehar en sekundær rolle sammenlignet med tjenesteytende virksomhet. I likhet med de fleste andre kystkommuner i Finnmark har innbyggertallet i Nordkapp kommune de senere tiår vært nedadgående.

---

42 Den eksakte innbyggerandel i Honningsvåg avhenger av om "forstaden" Storbukt innberegnes eller ikke.



**Figur 1. Kart over Nordkapp<sup>43</sup>.**

Nordkapp har vært gjenstand for mye næringsrettet forskning. Flere undersøkelser av marin næringsutvikling i Nordkapp kommune de siste 20 årene springer ut av geografimiljøet ved Universitet i Bergen. Analyser av kommunens fiskeindustri har vært vektlagt i disse undersøkelsene (men ofte sammenstilt med analyser av andre næringer). Resultatet av undersøkelsene er omtalt av blant annet Lindkvist (1997, 2004), Fløysand & Lindkvist (2000), Fløysand (2004) og Welander (2004). De fleste analysene inkluderer en komparativ dimensjon, der utviklingen i fiskeindustrien Nordkapp sammenstilles med tilsvarende utvikling i andre fiskerikommuner. Disse analysene gir et rimelig samstemt bilde av tendenser i næringslivet i Nordkapp fra tidlig 1990-tall frem mot ca. 2002-2003. Mye av det som i kapitlet formidles om fiskeri- og reiselivsnæringen i Nordkapp baserer seg på denne forskning. At avhandlingen vektlegger forskning som omhandler hendelser på 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet skyldes at hendelser i fiskerinæringen i dette tidsrom la føringer på satsningen på pedagogisk entreprenørskap med en marin innretning ("marint entreprenørskap") på 2000-tallet.

---

43 Kartet er hentet fra Nordkapp kommunes hjemmeside: <http://www.nordkapp.kommune.no/kart-over-nordkapp-kommune.33864-2941.html>

Næringsutvikling i Nordkapp i perioden 2004 – 2008 har fortrinnsvis vært kartlagt gjennom studentundersøkelser. Våren 2008 gjennomførte Institutt for geografi, Universitetet i Bergen, et feltkurs i Nordkapp. Feltkurset resulterte i syv mindre forskningsrapporter som omhandlet temaer som fiskeindustri, reiseliv og oljevirkosomhet. En av studentrapportene omhandlet pedagogisk entreprenørskap. Rapporten "Entreprenørskapsutdanning ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole" av Eskeland, Hansen og Zivkovic (2008) omhandlet ungdomsbedriftsvirkosomhet ved denne skole.

En noe annerledes innfallsvinkel til næringsvirkosomhet i Nordkapp finner vi hos Paulgaard (1993,1997, 2001). Paulgaards innfallsvinkel er ikke næringsvirkosomhet per se, men næringer som identifiseringsgrunnlag. Paulgaards undersøkelser av ungdomsmiljøet i Nordkapp (fortrinnsvis Honningsvåg) på 1990-tallet gir innblikk i hvilke tilknytningspunkter som eksisterer mellom ungdom og hovednæringer i kommunen som reiseliv, fiske og fiskeindustri. Paulgaard formidler hvordan sosiokulturelle faktorer legger føringer på rekrutteringen til nevnte næringer. Paulgaards forskning indikerer at spørsmål om næringsutvikling i Nordkapp er et sammensatt problemfelt, som omfatter betydelig mer enn økonomi. I kapittel to ble "ikke-økonomiske" faktorerets betydning for økonomisk aktivitet omtalt (Lash & Urry 1994). Disse perspektiv ble videreført i kapittel fire. Der ble det påpekt hvordan faktorer som nettverk, stedsforankring og (steds)identitet påvirket forutsetninger for lokal og regional utvikling (og dermed også økonomisk utvikling). Dette kapittel vil bygge videre på disse resonnementene, men da med situasjonen i Nordkapp kommune som utgangspunkt. Kapitlet vil belyse forutsetninger for "marint entreprenørskap" i Nordkapp kommune<sup>44</sup>. Kapitlet vektlegger skolerets tilknytning til fiskerinæringen og bruk av marine ressurser i entreprenørielle læringsprosesser. Kapitlet omtaler fortrinnsvis skoleaktiviteter som fant sted i tidsrommet 1998-2008. Kun i meget begrenset grad omtales aktiviteter ved kommunens skoler som fant sted før 1998 eller etter 2008.

Første del av kapitlet omhandler ikke eksplisitt pedagogisk entreprenørskap, men mer rammebetingelser eller forutsetninger for pedagogisk entreprenørskap med en marin innretning. Fiskerinæringen representerer en vesentlig ramme for "marint entreprenørskap" ved skolene i Nordkapp. I gjennomgangen av fiskerinæringen i Nordkapp vektlegges utviklingstrekk i fiskeindustrien. Samtidig vil forutsetninger for samspill mellom fiske og fiskeindustri bli omtalt.

---

44 I innledningskapitlet ble bakgrunnen for å velge Nordkapp som undersøkelsesobjekt omtalt. For en utdyping av hvorfor Nordkapp er et interessant undersøkelsesobjekt henviser jeg derfor til innledningskapitlet.

Også reiselivsnæringen vil bli trukket inn, men da primært for å belyse forholdet mellom fiskeri- og reiselivsnæring. Før næringslivet i Nordkapp omtales, gjennomgås kort enkelte utviklingstrekk og tendenser i fiskerinæringen i Norge og Finnmark. Disse utviklingstrekk og tendenser relateres til endringer i norsk fiskeripolitikk.

Etter gjennomgangen av sider ved norsk fiskeripolitikk og fiskerirelatert næringsliv i Nordkapp vil spørsmål vedrørende (steds)identitet, stedsforankring og nettverk i Nordkapp bli omtalt. Spesielt vektlegges beskrivelser og analyse av (forsøk på) nettverksdannelser mellom skole og fiskerinæring. Innledningsvis er fokuset på grunnskoler i kommunen. Etter det forflyttes fokus mot videregående opplæring. Gjennomførte prosjekter og læringskonsepter ved skoler i kommunen vil bli omtalt og vurdert. Samtidig vil de enkelte skolers rolle i lokale og regionale utviklingsprosesser bli omtalt. Teori presentert i kapittel 2-4 er integrert i analysen av Nordkapp.

## UTVIKLINGSTREKK INNEN FISKERINÆRINGEN I FINNMARK OG NORGE

Fiskerinæringen i Norge har siden slutten av 1980-tallet vært preget av omfattende omlegginger. Omleggingene har blant annet resultert i økende reguleringer av fangstleddet gjennom kvote- og bifangstregler, og en liberalisering av tilvirknings- og eksportleddet (Fløysand 2004). Parallelt med endringer i retning av en mer markedsorientert fiskerinæring har det skjedd endringer i retning av en mindre stedbunden næring. Ny fartøyteknologi har utvidet fartøyenes lagringskapasitet, mobilitet og aksjonsradius og gitt fiskerne økte valgmuligheter ved leveranser av fisk (Angell et al. 2012). Samtidig er det økonomiske grunnlaget for enkelte mindre, lokale fiskemottak svekket. Utviklingen på eiersiden innen fiskerinæringen peker også i retning av en mindre stedbunden næring. Ikke minst "filialisering" av fiskeindustri og kvoteoverdragelser innen fiske muliggjør en utvikling der større bybaserte konsern og rederier i økende grad får kontroll over marine ressurser.

Fremdeles befinner de fleste marine næringsaktører i Norge seg i småsamfunn langs kysten. Det er samtidig uvisst hvilken rolle små kystsamfunn fremover vil ha i det norske fiskerisystemet. Vil de innta rollen som rendyrkede råvareleverandører, som Eiermessig er underlagt eksterne sentra, og som sikrer markeder i inn- og utland et gitt volum råstoff? Eller vil små kystsamfunn innta en mer sentral rolle der omfattende videreforedling og direkte markedskontakt inngår? I noen grad bestemmes dette spørsmål utenfor kystsamfunnene, av markedsutvikling, teknologisk utvikling og nasjonale og internasjonale politiske reguleringer. I noen grad bestemmes spørsmålet også av

interne forhold i kystsamfunn - blant annet av interne forutsetninger for entreprenørskap og innovasjon. Den fremtidige utviklingen i små kystsamfunn vil blant annet bero på lokale entreprenørers evne til å kombinere marine ressurser på nye måter, og utvikle nye og bedre marine produkter og produksjonsprosesser. Lokale aktører som makter å utvikle synergier mellom marine næringer og andre næringer er også av betydning. Spørsmålet er så om pedagogisk entreprenørskap fremover kan bidra til å stimulere slike prosesser.

Finnmark er et fylke preget av mange små fiskeriavhengige kystsamfunn. Betydelige deler av Finnmarks fiskeindustri er i dag filialer med eiere utenfor fylket. Konsernenes overordnede strategier og utviklingen innenfor de markeder som betjenes, er det som til sist avgjør i hvilken grad markedsinformasjon og innovative impulser tilføres produksjonsanleggene i Finnmark. Koblingen av direkte markedskontakt og prosess- og produktinnovasjoner har kun i begrenset grad preget fylkets fiskeindustri (Lindkvist 2004). Det følger av fiskeindustriens filialstatus at markedsrelasjoner og innovative impulser i betydelig grad er indirekte og formidlet av hovedkontorer utenfor fylket.

At aktører utenfor fylket legger premisser for marin næringsutvikling i Finnmark representerer ikke noe nytt. Allerede på 1950- og 60 tallet bidro statlige intervensjoner til å vri det marine produksjonssystemet i Finnmark over fra tilvirkning av tradisjonelle produkter som saltfisk og ferskfisk og over mot industriell tilvirkning. Statens intervensjon innebar både et innslag av statlig eierskap i fylkets fiskeindustri og utforming av et incentivsystem som fremmet investeringer i trålere, fryserier og anlegg for filetproduksjon (Brox 1984).

Deler av næringslivet i Finnmark har vært preget av en viss statsavhengighet (Brox 1984; Eriksen 1995). I sin omtale av A/S Syd-Varanger viser Hansen & Selstad (1999) enkelte konsekvenser av et statsavhengig næringsliv. Situasjonen i A/S Syd-Varanger midt på 1980-tallet betegnes gjennom stikkordene *avmakt*, *ansvarsfraskrivelse* og *alternativfattigdom* (Hansen & Selstad 1999:150). A/S Syd-Varanger blir hos Hansen og Selstad et eksempel på en uheldig symbiose mellom rikelige statlige tilskudd og investeringsplaner uten nevneverdig markedsforankring eller innovasjonspotensial. A/S Syd-Varanger er bare ett blant flere eksempler på statlig næringsengasjement i Finnmark som ikke har fremmet entreprenørskap og næringsutvikling (ibid.). A/S Syd-Varangers manglende egendynamikk gjenfinner Hansen og Selstad også i deler av fylkets fiskerinæring.

## UTVIKLINGSTREKK I FISKEINDUSTRIEN I NORDKAPP

Fra 1950- tallet og til og med 1980-tallet bar produksjonssystemet i Nordkapp sterkt preg av filetproduksjon (Richter-Hansen 1990). Filetproduksjonens plass innen det lokale produksjonssystem var delvis et uttrykk for politiske initiativ og direktiver. Arbeiderpartiets etterkrigsplaner for modernisering av Finnmark baserte seg blant annet på en industrialisering av fiskerinæringen. I Nordkapp innebar det at tradisjonell produksjon av fersk- og saltfisk i stor utstrekning ble erstattet av industriell filetproduksjon. Etableringen av konsernet FINOTRO (Finnmark og Nord-Troms fiskeindustri) med hovedkontor i Honningsvåg var et uttrykk for denne omlegging (ibid.).

Endrede markedsforhold og omlegginger i norsk fiskeripolitikk bidro etter hvert til å svekke grunnlaget for filetproduksjon. Bortfall av statlig støtte og økt konkurranse bidro til en gradvis avvikling av filetproduksjonen i Nordkapp. Nedleggelsen av FINOTRO som statsbedrift på 1980-tallet var innledningen til en prosess der staten og filetproduksjon mer og mer ble definert ut av det lokale produksjonssystem (Fløysand & Lindkvist 2000). Ifølge Welander (2004:71) har fiskerimiljøet i Nordkapp et avmålt forhold til filetproduksjon slik den ble ivaretatt innenfor FINOTRO systemet. FINOTRO fremstår ifølge Welander som et symbol på hvordan fiskeindustri ikke skal drives. Samtidig må det bemerkes at oppbygging av filetproduksjon var en del av kommunens næringspolitiske dagsorden til langt inn på 1990-tallet. Næringsutvikling og filetproduksjon fremsto blant enkelte som nøye forbundet. Alternativer til filetproduksjon som næringspolitisk satsningsområder ble i liten grad tematisert. Med en viss rett kan det hevdes at denne næringspolitikk både medførte stivhengighet og statsavhengighet.

Slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet bar preg av omfattende endringer innen fiskeindustrien i Nordkapp. Vesentlige deler av fiskeindustrien ble oppkjøpt av eksterne konsern. De nye eierne fra Ålesund og Tromsø representerte et skifte i retning av saltfiskproduksjon og i noen grad ferskfiskproduksjon (Fløysand & Lindkvist 2000). Ringen var dermed sluttet - man vendte tilbake det produktsortimentet som dominerte før filetproduksjon fikk innpass. Tilpasninger til prisutviklingen på ulike varianter av salt- og ferskfisk ble det styrende prinsipp i produksjonssystemet. Selv om 1990-tallet bar preg av grunnleggende endringer av eierstruktur og produktsortiment, og introduksjon av en mer fleksibel tilrettelegging av produksjon fant sted, forble en del ting ved det gamle. Fortsatt ble tilvirkning av standardprodukter vektlagt fremfor



nisjeproduksjon De lokale bedriftenes oppgave forble å sikre stabile råstoffleveranser og høyt produksjonsvolum (ibid.). På tross av fokus på volum er det imidlertid tegn til at kvalitetshensyn i de senere år i større grad enn tidligere blir tatt hensyn til og vektlagt i produksjonssystemet<sup>45</sup>.

Mens skillet mellom eksternt og lokalt eierskap innen reiselivsnæringen i Nordkapp har vært forbundet med størrelse og lokalisering, har det tilsvarende skillet innen fiskerinæringen lenge gått mellom en lokalt eid kystfiskeflåte og en fiskeindustri som delvis har vært eksternt eid. Spesielt 1990-tallet var preget av et sterkt innslag av eksternt eierskap i fiskerindustrien. Tendensen de siste ti årene er et økende innslag av lokalt eierskap til fiskeindustrien. Tre av fiskeindustrielskapene i Nordkapp har løst opp båndene til eksterne eiere og er i dag overveiende lokalt eid (to av bedriftene inngår i samme konsern og er per i dag 100% lokalt eid mens den tredje er delvis lokalt eid). To av fiskeindustribedriftene i Nordkapp er fortsatt eksternt eid. De eksterne eierne har sine hovedkontorer i Ålesund og Tromsø.

Eksterne oppkjøp og "filialisering" av produksjonssystemet i Nordkapp har i lengre perioder, og da spesielt på 1990-tallet og i årene like etter årtusenskiftet, bidratt til å styre produksjonen i retning råvareleveranser, med tilsvarende begrensede utviklingsmuligheter. En uheldig "kulturspredning" er også en mulig konsekvens av eksterne oppkjøp. Saltfisknæringen i Norge har ifølge Lindkvist (2004) vært preget av innbyrdes skepsis og mistillit mellom foretakene. Lindkvist antyder en mulig negativ "kulturspredning" gjennom oppkjøpene i Nordkapp. Oppkjøpene kan dermed ha bidratt til å svekke forutsetningene for nettverkssamarbeid mellom lokale næringsaktører. Fløysand (2004:105) peker samtidig på den betydning eksterne eiere har hatt for å forflytte fokus bort fra ulønnsom filetproduksjon og over til en mer markedstilpasset produksjon.

## VERTIKALE RELASJONER, PRODUKTKVALITET OG MARKEDSORIENTERING

Det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom de ulike ledd i produksjonskjeden i fiskerinæringen. De ulike ledd fungerer som hverandres leverandører og kunder, dvs. som betingelser for tilgang på og avsetning av fisk og fiskeprodukter. Relasjonene er preget av et komplekst samspill av sammenfallende og motstridende interesser. Fiskere og fiskemottak har motstridende interesser vedrørende prissetting av fisk. Samtidig har fiskemottakene en egeninteresse av gode relasjoner til fiskerne. Lojale fiskere er viktig for å sikre mottaket

---

45 Se underkapittel *Vertikale relasjoner, produktkvalitet og markedsorientering*.

kontinuerlig tilgang på råvarer. Gode relasjoner er også avgjørende for å sikre råstoff av best mulig kvalitet. Fiskerne har også en egeninteresse i å sikre eksistensgrunnet for lokale mottak. Lokale mottak representerer en praktisk måte å få omsatt fisk på. Unødvendig tidsspille og omkostninger knyttet til transport av fisk til mottak utenfor lokalsamfunnet unngås.

Samspill mellom fiskere og fiskekjøpere forutsetter parter som er innforstått med de uskrevne regler som regulerer lokal samhandling. Denne kunnskap er de eksterne eiere i Ålesund og Tromsø avhengig av tilgang på. Tilgang til stedbunden kompetanse er i praksis ofte et spørsmål om tilgang til personer som besitter denne kompetanse (Malmberg & Maskell 2001). Foretakene som etablerte seg i Nordkapp rundt 1990 benyttet disponenter med lokal forankring for tilgang til den lokale kompetanse som regulerer relasjonene mellom fisker og fiskekjøper (Fløysand & Lindkvist 2000).

"Et fellestrekk ved filialbedriftene er...at konsernene ser ut til å knytte til seg disponenter med taus kunnskap om det lokale råstoffmarkedet. Et kjennetegn ved alle disponentene i de fremmede eide konsernene er da også at de gjennom oppvekst og yrkeserfaring har tilegnet seg uformell kunnskap om lokale forhold i næringen...Hjemmeflåten er som regel svært lojal mot egen havn. Ved å lokalisere filialbedriftene til steder som Gjesvær, Skarsvåg, Kamøyvær og Nordvågen får konsernene tilgang til de lokale fiskernes kvoter. Lojaliteten til fiskerne er imidlertid knyttet opp mot at fiskeindustrilederen "oppfører" seg. Relasjonene mellom bedriften og fiskeren er tosidig. Fiskeren leverer fra seg råstoffet og krever andre typer av reaksjoner tilbake. Disponentene i filialbedriftene er avhengig av å ha gode relasjoner til fiskerne. Dette krever lokal kunnskap om fiskernes forventninger." (Fløysand & Lindkvist 2000:10).

Ifølge Lindkvist (2004) og Welander (2004) har relasjonene mellom fisker og fiskekjøper gjennomgående vært mer innrettet mot volum (stabil, stor råstofftilgang) enn råstoffkvalitet. Sikring av råstofftilgang betegnes som det overordnede hensyn innenfor produksjonssystemet i Nordkapp. Samtidig ga fiskeprodusenter som undertegnede kontaktet uttrykk for at kvalitetshensyn i økende grad blir ivarettatt og vektlagt. I produktsortimentet til Nordvågen A/S inngår nå for eksempel nisjeproduktet *Grand Nord*. Produktkategorien *Grand Nord* omfatter fersk torsk av spesiell høy kvalitet som har vært gjenstand for omfattende sortering og kvalitetssikringstiltak. I tillegg er bestemte miljøkrav ivarettatt under fisket. Produktet er basert på leveranser av linefisket torsk fra små og miljøvennlige fartøy. Hver *Grand Nord* fisk registreres for seg og kunden gis tilgang til informasjon om skipper og fiskefartøy. Produktet er dermed sporbart. *Grand Nord* innebærer et fokus på hver enkelte enhet fisk, og kontrasterer ovennevnte fokus på volum. *Grand Nord* betinger som produkttype tilgang til råvarer av høy kvalitet. I Nordkapp er

råvarekvaliteten i utgangspunktet variabel. Mens *Grand Nord* baserer seg på fersk linefisket torsk, er en del av det råstoffet som tilføres fiskeindustrien i Nordkapp 6-7 dager gammel trålfanget torsk (trålerleveransene inkluderer alt fra dagsgammel fisk til 6-7 dager gammel fisk). Avhengighet av leveranser som omfatter "gammel" fisk fremstår som en strukturell begrensning for iverksetting av kvalitetsstrategier i det lokale produksjonssystem. En måte å omgå disse begrensinger på er å innrette produksjonssystemet på annet råstoff enn fisk. Høsten 2006 investerte Storbukt fiskeindustri 5-6 millioner kroner i en krabbelinje for kongekrabber som muliggjør håndtering av alle ledd i krabbeproduksjon fra levende krabbe til ferdigkokt krabbe<sup>46</sup>. Krabbelinjen muliggjør kontroll over råstoffkvalitet, og alle øvrige faktorer som påvirker kvalitet på sluttprodukt. De ulemper som Welander (2004) omtaler i sammenheng med funksjonell fragmentering av produksjon, omgås ved krabbeproduksjon. Krabbeproduksjon skiller seg fra fisketilvirkning ved at produsenten i mindre grad er prisgitt kvaliteten på det råstoff som mottas.

Trolig er en økende markedsorientering en medvirkende årsak til at kvalitetshensyn i økende grad ivaretas i deler av det lokale produksjonssystem. En forutsetning for å beholde og utvikle en markedsposisjon er å overholde de krav kundene i markedet setter til produktene i produksjonssystemet. Det er dermed nødvendig å utvikle kvalitetsrutiner som sikrer at kvalitetshensyn blir ivaretatt, i alle ledd fra fiske, via tilvirkning til distribusjon. Dette innebærer både en kartlegging av hvordan ulike aktiviteter påvirker råstoffets kvalitet og en integrering av rutiner for kvalitetssikring i de aktiviteter som utgjør den enkeltes jobb. Dermed unngår man at eventuelle svake ledd med hensyn til kvalitet forringer totalinntrykket av produktet. Produktkvalitet er imidlertid ikke utelukkende et uttrykk for de råvarer og produksjonsmetoder som ligger til grunn for produktet. Produktkvalitet er også et uttrykk for kundens forestillinger om produktet, deres forventninger. Kundecontact er dermed avgjørende for å gi produsenter en egnet kvalitetsforståelse. Direkte kontakt med kundegrupper innebærer tilbakemeldinger på leveranser, og dermed større kunnskap om de enkelte kundenes kvalitetspreferanser. Evnen til å levere rett kvalitet til riktig tid er en nøkkelfaktor for å opparbeide seg en posisjon i salt- og ferskfiskmarkedene. Jo bedre produktene tilfredsstiller spesifikke kundebehov i forhold til konkurrentens produkter, jo mindre konkurranseutsatte blir produktene.

Lindkvist (2004) og Welander (2004) påpeker manglende produktinnovasjoner innenfor det lokale fiskerisystem i Nordkapp. I den utstrekning innovasjon har pågått har det ofte dreid seg om mindre,

---

46 Informasjon fra daglig leder i Storbukt fiskeindustri (fra et intervju i mars 2007).

inkrementelle prosessinnovasjoner. En utfordring for fiskerinæringen i Finnmark har vært å utvikle lokalt og regionalt forankrede kunnskapsmiljøer der markedskunnskap kombineres med produkt- og prosessinnovasjoner. For å lykkes i internasjonal konkurranse er det avgjørende med kunnskap om de produkttyper og produktkvaliteter sluttmarkedene etterspør. Produsentene manglet både kunnskap om hva som skjer med fisken etter at den forlater produksjonsanleggene i Finnmark og om hvilke kriterier sluttbrukerne anvender for å vurdere produktkvalitet. I Nordkapp er det kun Storbukt fiskeindustri som har hatt direkte kontakt med sluttmarkedene gjennom egen, lokal salgssavdeling. Den direkte markedskontakt har ved Storbukt fiskeindustri frem til nå i begrenset grad bidratt til utvikling av skreddersydde nisjeprodukter, men kan ha gitt grunnlag for en økt omstillingsevne. Daglig leder og eier av Storbukt fiskeindustri uttalte følgende om foretaket som markedsaktør:

"Det er to måter å produsere i fiskeindustrien, slik som æ ser det. Det ene er å industrialisere, å produsere *et* produkt, å strømlinjeforme produksjonen... Å så har du det som vi har valgt, å være fleksibel, dvs. å hele tiden snu seg etter anvendelsen som gir det beste resultatet, fra filet til ferskfisk og fra ferskfisk til saltfisk osv.... vi er markedsorienterte."<sup>47</sup>

At lite bearbejdede standardprodukter i større grad enn bearbejdede nisjeprodukter preger produktsortimentet ved Storbukt fiskeindustri er ifølge daglig leder kun et uttrykk for en rasjonell tilpasning til det markedet etterspør. Samtidig åpnet vedkommende opp for at man fremover, dersom markedsutviklingen tilsa det, ville satse på økt bearbejdingsgrad. I etterkant av intervjuet har Storbukt fiskeindustri under navnet Cape Fish overtatt fiskeribedriften i Kamøyvær og flyttet all saltfiskproduksjon i foretaket til Kamøyvær. I Kamøyvær er det investert i et nytt saltfisktørkeri slik at bearbejdingsgraden i saltfisktilvirkningen er økt. Bedriften i Storbukt driver nå primært med produksjon av kongekrabber.

## FISKERINÆRINGEN VERSUS REISELIVSNÆRINGEN

Hovednæringen i Nordkapp kommune har historisk vært fiskerinæringen. De senere tiårs vekst innen offentlig og privat tjenesteyting, har imidlertid bidratt til å forandre kommunens næringsstruktur. Tjenestenæringens fremvekst har ikke vært friksjonsløs. Kommunen var tidligere preget av brytninger mellom etablerte fiskeriaktører og en voksende reiselivsnæring. Lindkvist formidler at manglende samspill mellom fiskerinæringen og reiselivsnæringen tidligere var et

---

47 Fra et intervju gjennomført i mars 2007.

vesentlig hinder for næringsutvikling i Nordkapp (Lindkvist 1997, 2004). Fiskerinæringen og reiselivsnæringen opererte i betydelig grad uavhengig av hverandre. Etableringer i skjæringspunktet mellom fiskerier og reiseliv, for eksempel innen fisketurisme, var i større grad uttrykk for enkeltpersoners initiativ og samarbeid mellom enkeltstående aktører, enn overordnede strategier.

Ifølge Lindkvist oppfattet fiskeriaktører i Nordkapp lenge reiselivsnæringen som en trussel mot en etablert fiskeribasert næring og kultur (ibid.). Reiselivsnæringen representerte for fiskeriaktører blant annet konkurranse på områder som tidligere i liten grad bar preg av konkurranse.

Reiselivsnæringens status som ungdomsarbeidsmarked er et symptom på denne konkurransesituasjon<sup>48</sup> Hjemvendte studenter og skoleungdom utgjorde lenge bærebjelken i reiselivsnæringen under høysesongen om sommeren. (Paulgaard 1997, 2001). I de senere årene er denne rollen i noen grad overtatt av utenlandsk ungdom. Fiskerinæringen på sin side har i perioder hatt problemer med å rekruttere ungdom fra Honningsvåg. At Nordkapp maritime fagskole og videregående skole i Honningsvåg over en lengre tidsperiode har hatt problemer med å rekruttere Honningsvågungdom til fiskerifaglig utdanning er et annet uttrykk for ungdom som delvis har "valgt bort" fiskerinæringen.

Fiskeriaktører har, ifølge Lindkvist (2004), i for liten grad nyttiggjort seg reiselivsnæringens fremvekst. Fiskerinæringen i Nordkapp fremstår hos Lindkvist som en næring som lenge inntok en forsvarsposisjon. Konsolidering av egen posisjon ble valgt fremfor utforskning av potensielle synergier mellom de to næringer. Denne partielle konkurransesituasjon synes å ha ledet til defensive forsvars- og tilbaketrekkningsstrategier. Fremgangsrike næringsmiljø preges ofte av at konkurranse og samarbeid balanseres, der konkurranse på enkeltområder ikke forhindrer samarbeid på områder der aktører har felles interesser. Utvekslinger mellom ulike, men relaterte former for næringsvirksomhet fremstiller Asheim et al. (2011) som bestemmende for lokal og regional utvikling. Lindkvist (2004) antyder at næringslivet i Nordkapp lenge var preget av stivhengighet, der innarbeidede næringskonvensjoner hemmet utprøving av nye næringspraksiser. Denne stivhengighet kan ha svekket forutsetningene for internt næringssamarbeid innen spesifikke bransjer (blant annet innen fiskeindustri) og utvikling av synergier mellom næringer (blant annet mellom fiskerinæringen og reiselivsnæringen). Lindkvist omtaler her en dysfunksjonell variant av stivhengighet.

---

48 Se blant annet Paulgaard 1993 og 1997

## REISELIVSNÆRINGEN

Reiselivsnæringen i Nordkapp er sentrert rundt den eksternt eide Rica-kjeden.

Rica-kjedens hotellvirksomhet er konsentrert til Honningsvåg og Skipsfjorden, der kommunens største overnattingsbedrifter er lokalisert. Foruten hoteller eier og driver Rica-kjeden et opplevelsessenter på Nordkapp-platået. Mindre, lokalt eide reiselivsbedrifter er etablert i alle kommunes fiskevær, foruten Nordvågen. Noe forenklet eksisterer det dermed et mønster der skillet mellom eksternt og lokalt eide reiselivsbedrifter dels er knyttet til størrelse og dels til geografiske lokalisering.

Rica-kjedens reiselivskonsept for Nordkapp fremstår som forholdsvis lite differensiert. Konseptet har vært innrettet mot turistgrupper, og gjennomgående store turistgrupper, på vei til eller fra Nordkapp-platået (Fløysand & Lindkvist 2000). Rica-kjedens reiselivstilbud i Nordkapp består i korte trekk i å ta hand om turistgrupper på Nordkapp-platået, og å sikre dem bespising og et overnattingstilbud. Kommunens øvrige reiselivsbedrifter betjener også turistgrupper på korttidsbesøk. De har imidlertid et noe større innslag av mindre grupper og individuelle turister som tilbringer flere dager i kommunen. I dette inngår turister som ønsker andre og flere tilbud enn det et besøk på Nordkapp-platået/Nordkappsentret representerer (ibid.).

Ricakjeden har på et strategisk plan operert uavhengig av de andre reiselivsaktørene i kommunen. Det finnes imidlertid eksempler på samarbeidsordninger knyttet til dag-til-dag spørsmål. I situasjoner med manglende overnattingskapasitet har Rica-kjeden for eksempel formidlet gjester til andre overnattingsbedrifter (ibid.). De andre reiselivsbedriftene har dermed fungert som buffere i perioder med stor turistpågang. Samtidig oppnås økt utnyttelse av romkapasitet og ekstra inntjening i de lokale overnattingsbedrifter. De senere årene har vært preget av et økt samarbeid mellom Rica-kjedens lokale representanter og de øvrige reiselivsbedriftene i kommunen, om ulike aktivitetstilbud.

Ulikt flere andre kommuner, der fiske og reiseliv er sentrale næringer, er reiselivsvirksomheten i Nordkapp i begrenset grad bygd opp rundt fiskeriene. Fiskerinæringen, de artefakter og den infrastruktur som omgir den; båter, redskaper, kaier, sjøhus etc. er derfor ikke et fremtredende innslag i Nordkapp som reiselivsprodukt. Fiskeritilknyttet reiseliv opererer i noen grad i skyggen av "Nordkappturismen". "Nordkappturismen", dvs. reiselivsvirksomhet rettet mot Nordkapp-platået og

Nordkappsentret er fortsatt det ledende og formende reiselivskonsept. Reiselivskonseptet i Nordkapp er med andre ord i betydelig grad punkt- og masseturisme (ibid.).

En del eksempler på fiskerirelatert reiseliv finnes i de mindre, lokalt eide bedrifter i fiskeværene. Den kystkulturelle referanseramme uttrykkes blant annet gjennom reiselivstilbudenes fysiske utforming. Ombygging av fiskemottak til reiselivsbedrifter, bruk av rorbuer som overnattingstilbud og utsmykking av interiør med fiskerimotiver uttrykker en vilje til å ta kystkulturelle artefakter og symboler i bruk. Enkelte reiselivsbedrifter i fiskeværene tilbyr menyer med utgangspunkt i lokale mattradisjoner (ibid.). Utleie av sjøhus, båter, fiskeredskaper og utstyr for fiske og tilbereding av fisk representerer andre eksempler på fiskeriforankret reiseliv. Det har vært tendenser til økt satsning på fiskerirelatert turisme fra årtusensskiftet og fremover. Likevel er det usikkert om fiskeri- og kystkulturbasert reiseliv fremover vil bli noe mer enn et småskalasupplement til den dominerende "Nordkapturismen".

## EN FISKERIIDENTITET SATT UNDER PRESS

Paulgaards analyse av ungdomsmiljøet i Honningsvåg på 1990-tallet viser at brytninger mellom fiskeri- og reiselivsnæringen ikke er et rent næringsanliggende, men også fremstår som et generasjonsskille og et geografisk skille mellom Honningsvåg og kommunens fiskevær. Paulgaard omtaler i sine undersøkelser Honningsvågungdom som distanserer seg fra fiskerier som næringsvei og kulturuttrykk. (Paulgaard 1993, 2001). Ungdommen definerer seg som moderne ved å markere avstand til en "umoderne" fiskerinæring og kystkultur. Gjennom dikotomien moderne - umoderne definerer og relaterer ungdom i Honningsvåg seg både til ungdom fra mindre fiskevær i kommunen og i nabokommunene, og til ungdom i større byer. Mens fiskernæringen oppfattes som umoderne, oppfattes reiselivsnæringen som mer moderne. Fremveksten av reiselivsnæring i Nordkapp kan ha bidratt til å gi skolen økt status blant ungdom. Siden turismen i Nordkapp i utpreget grad er internasjonal er det en sammenheng mellom tilegning av språkkunnskaper og utsikter til jobb i reiselivsnæringen. Skolekunnskap blir dermed i større grad enn tidligere en inngangsbillett til arbeidsmarkedet.

Paulgaard omtaler et skille mellom Honningsvågungdom og ungdom fra de mindre fiskeværene i kommunen i de holdninger de uttrykker til fiskerinæringen: "Felles for de som arbeider eller kan tenke seg arbeid i fiskerinæringen, er at de ikke har bodd i Honningsvåg hele oppveksten sin. De

har vokst opp på mindre steder der arenaer og aktiviteter som hadde med fisk å gjøre, står sentralt". (Paulgaard, 1993:53)... "Blant ungdom som ikke er fra stedet er det en allmenn oppfatning at arbeid i fiskerinæringen ikke er "fint nok" for Honningsvågungdommen" (Paulgaard 1993:54). Markering av avstand til ungdom i de mindre fiskerværene inngår, ifølge Paulgaard, som et element i Honningsvåg ungdommens selvforståelse. Ved å markere avstand til fiskerinæringen, markeres også avstand til fiskeværene i nærområdet, og ungdom derfra: "Grensemarkeringer vis-à-vis ungdom som kommer fra andre og mindre steder, bidrar til at det lokale fellesskapet bekreftes og forsterkes". (Paulgaard 2001:34)... "Kontrasteringen til ungdom fra mindre steder inngår som et viktig element i den lokale selvforståelsen" (Paulgaard 2001:32). Ved å markere avstand til fiskeriene overkommuniserer Honningsvågungdom at de er ulik ungdom fra de mindre fiskeværene.

Paulgaard bruker sin egen oppvekst i Honningsvåg som en referanse og beskriver og kontrasterer 1990-tallets ungdomsmiljø med det som eksisterte på 1960-tallet. Hun beskriver en utvikling, der ungdom og skoleelever i Honningsvåg ikke lenger relaterer seg til eller identifiserer seg med stedet som et fiskerisamfunn. Paulgaard plasserer denne utvikling inn i en senter-periferi diskurs. Fiskeriene blir hos Honningsvågungdommen en pinlig påminnelse om egen perifere posisjon.

En medvirkende årsak til ungdommens orientering bort fra fiskerinæringen, er andre og større valgmuligheter for identitetsutforming enn tidligere generasjoner (Paulgaard 2001). Når en fiskeriforankret identitet ikke lenger er en dyd av nødvendighet, men noe som aktivt må velges og dermed også kan velges bort, åpnes det opp for at andre identitetsreferanser og preferanser får innpass. Honningsvågungdommens identitetspreferanser kan også være uttrykk for at uformelle, lokalt forankrede fiskerirelaterte sosialiseringarenaer marginaliseres og forfaller. Paulgaard omtaler f. eks. hvordan havneområdet i Honningsvåg som noen tiår tilbake var blant de mest sentrale samlingspunkter for stedets ungdom, i dag er blitt et område ungdommer er utestengt fra (Paulgaard 1993, 2001).

I en gitt forstand er den moderne identitet Paulgaard omtaler mindre steds spesifikk, mindre lokalt forankret enn den fiskeriidentitet den kontrasterer. Ungdommen skaper sin virkelighet ut fra mange og ulike referanserammer, der det lokale bare er en blant mange innslag. Paulgaard betoner samtidig at orienteringen bort fra fiskerinæringen bare delvis representerer en orientering bort fra lokale forankringspunkter. Siden Paulgaards undersøkelser av ungdomsmiljøet i Honningsvåg strekker seg 10 til 20 år tilbake i tid, representerer de et egnet utgangspunkt for å nærme seg skoleungdoms



reaksjoner på de marine initiativ som ble tatt ved skoler i Honningsvåg fra slutten av 1990-tallet og fremover.

## EN STEDSIDENTITET FORANKRET I FISKERIENE

Ettervirkningene av fiskerienes historiske posisjon som sosialt og økonomisk omdreiningspunkt i Kyst-Finnmark er blant annet at fiskeriene som identitetsuttrykk vedlikeholdes i deler av befolkningen på tross av avtakende næringsmessig betydning. Lindkvist (1997) undersøkte en tid tilbake hvilken betydning ulike aktørgrupper i Nordkapp og nabokommunene tilla næringer i lokalsamfunnet. Lindkvist formidlet at de fleste grupper undersøkelsen omfattet, tilla fiske og fiskeindustri en betydelig større betydning enn det nærings- og sysselsetningsstatistikken tilsa. I deres "mentale kart" var Nordkapp og nabokommunene fortsatt først og fremst fiskerikommuner. Identitet uttrykker blant annet hva mennesker oppfatter som viktig og betydningsfullt (Berger & Luckmann 1990). Når tjenestenæringene blant respondentene i ovennevnte undersøkelse fremsto som mindre viktige enn fiskerinæringen, på tross av at statistikken tilsa noe annet, gjenspeiler det trolig også oppfatninger om at visse næringer *er lokale* og andre ikke. Fiskerinæringens historiske aner er lenger enn annen næringsvirksomhet i Nordkapp. Næringen har også i betydelig større grad enn for eksempel reiselivsnæringen vært lokalt eid (Fløysand & Lindkvist 2000). I et historisk perspektiv er derfor forestillinger om at fiskerinæringen i motsetning til reiselivsnæringen *er lokal*, i en gitt forstand korrekt. De brytninger som har eksistert mellom fiskeri- og reiselivsnæringen kan delvis betraktes som et historisk uttrykk for en fiskerinæring dominert av lokale aktører og en reiselivsnæring preget av eksterne aktører.

Fiskerienes historiske posisjon som sosialt og økonomisk omdreiningspunkt kan ha bidratt til at likhetstegn i noen grad settes mellom lokal kultur og fiskeribasert kultur. Ungdommens orientering bort fra fiskerinæringen slik den er fremstilt av Paulgaard (1993; 2001) indikerer at denne koblingen over tid kan ha blitt svekket. Siden stedsidentitet er historisk spesifikke produkter av menneskelig aktivitet, vil de som andre sosiale konstruksjoner gjennomgå endringer – endringer som både er et produkt av menneskers konkrete handlinger og nye fortolkningspraksiser (Shields 1991). Enhver tid skaper sine forutsetninger for å fortolke hva som er de vesentlige kjennetegn ved et sted, hva dets egenart består i. En stedsidentitet er dermed på en og samme tid fastlagt og under utforming.

## SKOLEN OG FISKERINÆRINGEN

Rekruttering til marine næringer skjer i dag, i betydelig større grad enn tidligere, gjennom utdanningsinstitusjoner. Manglende søkning på utdanningstilbud innen fiskeri og havbruk kan dermed slå direkte ut i rekrutteringsproblemer i næringen. Rekruttering til marin utdanning og til marine næringer blir med det beslektede spørsmål. Fiskeriutdanningen ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole og ved Vardø videregående skole har i en årrekke opplevd rekrutteringsproblemer. Fremtiden for fiskerinæringen i Finnmark avhenger i ikke liten grad av hvordan ungdom forholder seg til etablerte kystnæringer og den kystkultur som definerer fiskerinæringen som identifiseringsobjekt.

Formell utdanning har tradisjonelt ikke vært en viktig innfallspor til arbeid i fiskerinæringen. De senere års utvikling innen marin og maritim teknologi, og påfølgende sertifiseringskrav, har imidlertid i noen grad skapt behov for formalisert opplæring (Johnsen 2004).

Utdanningsinstitusjoner innehar i dag dermed en viktigere posisjon i forhold til kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring i fiskeriene enn tidligere. Dette innebærer ikke en enkel forflytning av fiskeribasert læring fra egne búa, kaia og båten og inn i klasserom og auditorier. Den læring som foregår i skolen og andre utdanningsinstitusjoner er i mange henseende ulik fiskerinæringens tradisjonelle læringsarenaer. Forflytning av fiskerirelatert læring fra praksisfeltet og over i utdanningsinstitusjoner innebærer ikke bare en endring av hva som læres, men også en grunnleggende endring av hvordan noe læres. Skolen representerer som virksomhetssystem i stor grad dekontekstualisert kunnskapstilegning. I stedet for direkte og praktiske erfaringer som utgangspunkt for kunnskapstilegning, baserer skolen seg i noen grad på mer indirekte former for læring, for eksempel gjennom bruk av lærebøker og øvingsoppgaver (Säljö 2001). For en del elever representerer trolig denne dekontekstualisering et problem.

Utviklingen i fiskerinæringen synes å gå i en retning som styrker skolesystemets posisjon ved kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring (Johnsen 2004). Skolen fungerer ifølge Johnsen som en løsrivelsesmekanisme som forflytter ungdom fra de lokalt forankrede nettverk som utgår fra egne búa, kaia og fiskebåten for deretter å kople dem til nye forbindelser, der videreutdanning og teknologisk kompetanse inngår. Fiskerinæringen er dermed mer avhengig av utdanningsinstitusjoner og i mindre grad avhengig av lokalsamfunnet som kunnskapsbase og overføringssystem (Johnsen 2004:213). Fiskerikunnskap har endret seg fra å være fortrinnsvis taus

kunnskap til i økende grad å bli kunnskap som kan overføres gjennom et formalisert system, som utdanningssystemet. Mens tilegning av fiskerikunnskap tidligere fant sted innenfor en ramme der, slik Rossvær (1998:43) uttrykker det, egnebua var skolen og eksamenen ble avlagt på havet, organiseres i dag tilegning av fiskerikunnskap i økende grad av utdanningsinstitusjoner. Et stadig større innslag av avansert teknologi i fiskeriene medvirker til denne utvikling.

Fordi fiskerikunnskap i dag i mindre grad består av naturgitt kunnskap eller kulturoverført kunnskap mellom generasjoner, er det fullt mulig å bli fisker uten noen særlig bakgrunn i næringen fra før (Johnsen 2004: 221). I noen grad pågår det med andre ord en prosess der de mer uformelle, lokalt forankrede opplæringsarenaene marginaliseres. Fiskebruket, kaiområdet og egnebua er i dag ikke områder barn og unge uten videre har tilgang til.

#### SAMARBEID OG NETTVERK MELLOM SKOLE OG FISKERINÆRING

Tradisjonelt har skolesystemet og fiskerinæringen fremstått som motpoler. Fra et skoleståsted har fiskeriaktører ikke sjelden blitt oppfattet som en "gjenstridig allmue", som i liten grad har verdsatt formell utdanning. Formell utdanning har tradisjonelt heller ikke vært en viktig innfallspor til arbeid i fiskerinæringen. Lærere i Nordkapp med noe fartstid kan fortelle historier om tidligere tiders konkurransesituasjon mellom skole og fiskeindustri. Historier fortelles om elever som prioriterte ekstraintekter på fiskebruket fremfor pålagt skolearbeid - om nødvendigheten av å dra ned på fiskebruket for å hente elever opp til undervisning. I dag er imidlertid utfordringen, ifølge samme lærere, å få elevene ut av klasserommene og ned på fiskebruket.

Det fiskerirelaterte næringsliv fremsto tidligere til dels som et problem for skolen, noe som trakk elevene bort fra skolearbeid, noe som ble prioritert *i stedet for* skolen. Når utfordringen i dag er å få elevene ned på fiskebruket eller opp i fiskebåten, illustrerer det endringer både i fiskerinæringen og skolen. Fiskerinæringen fremstår i vår tid i liten grad som en konkurrent til skolen, men oppfattes trolig mer som noe utsatt, noe "bevaringsverdig" (Rossvær 1994). I en skolesammenheng kan dette lett lede til at fiskerinæringens symbolfunksjoner dyrkes. Avtakende næringsmessig betydning kompenseres gjennom status som symbol på kystkultur og kystsamfunn. Denne utvikling kan ifølge Rossvær medføre at skolen i noen grad overser fiskeriene som levende praksis, og i stedet gir næringen et musealt, folkloristisk preg (ibid.).

Når skole- og fiskeriaktører skal samarbeide er bevissthet om mulige kulturforskjeller og kommunikative begrensninger nødvendig. Aktører som opererer innenfor ulike virksomhetssystemer i et lokalsamfunn, vil ha enkelte felles referansepunkter. Samtidig er de felles referansepunkter knyttet til bestemte områder og ikke andre. Som omtalt i kapittel fire vektlegger Bourdieu (1995) at ulike sosiale posisjoner representerer ulike utkikkspunkter som bidrar til at aktører blir eksponert for ulike inntrykk. Referanserammen til aktører i skoleverket og fiskeriaktører er bare delvis overlappende. En rimelig antagelse er at ansatte i Nordkappkolene gjennomgående har flere overlappende referansepunkter med ansatte i skolen i andre kommuner enn med fiskeriaktører i egen kommune.

Skolen som virksomhetssystem med sin dekontekstualiserte, skolastiske læringskultur står i kontrast til den mer praksisnære, "know-how" baserte læring og omgangsform som preger arenaer utenfor skolen (Schön 1987). Kommunikasjonsproblem mellom lokale aktører med bakgrunn i ulike virksomhetssystem bør ikke undervurderes. Misforståelser og kommunikasjonssvikt er en reell mulighet i samhandling. Det vil alltid være uklart om den ene part fanger opp det en annen part formidler. Partene oppfatter i utgangspunktet kun det som passer inn i en etablert referanseramme, "som et tilfelle av noe kjent".

Både likhet og ulikhet kan gi opphav til nettverk. Nettverk mellom ulike aktører betinger komplementære relasjoner. Komplementære ulikheter innebærer at nettverkspartnere besitter noe andre i nettverket etterspør og etterspør noe andre besitter. Nettverkene blir dermed en ramme for bytte og utveksling (Blau 1964). Vertikale næringsnettverk er eksempel på relasjoner basert på komplementær ulikhet. Relasjonen fisker - fiskekjøper er åpenbart komplementær<sup>49</sup>. Det er ikke like åpenbart at fiskeri- og skoleaktører komplementerer hverandre. Asheim et al. (2001) vektlegger hvordan komplementære ulikheter skaper forutsetninger for utvekslinger. Asheim et al. påpeker samtidig at geografisk nærhet ikke uten videre representerer et grunnlag for komplementaritet. Selv om skoler og fiskeindustri er lokalisert nær hverandre, representerer det i seg selv ikke et grunnlag for utvekslinger.

Ettersom forutsetninger for nettverksutveksling mellom skole- og næringsaktører ikke gir seg selv, må det bygges plattformer som synliggjør hva utvekslingen skal bestå i og hvilke betingelser som

---

49 Komplementære relasjoner innebærer ikke at aktørene har felles interesser på alle områder. Fisker og fiskekjøper har for eksempel grunnleggende ulike interesser når det gjelder prissetting av fisk.

gjelder for utveksling. I en del tilfeller vil påpeking av langsiktige rekrutteringsgevinster kunne være tilstrekkelig for å involvere næringsaktører. Fremgangsrike næringsmiljøer preget av et udekket behov for fagutdannet kvalifisert arbeidskraft, vil ha en egeninteresse av å knytte seg opp mot utdanningsinstitusjoner<sup>50</sup>. Situasjonen for fiskeindustrien i Finnmark har i det minste i perioder vært en annen. Små marginer, hyppige konkurser og omfattende bruk av ufaglært arbeidskraft har flere steder vært fremtredende. I en næring der dag-til-dag spørsmål står i sentrum er det på ingen måte gitt at langsiktige rekrutteringsformål prioriteres høyt.

For å involvere fiskeindustri og andre fiskeriaktører i skolesamarbeid er det viktig å kunne tilby noe konkret, noe de har nytte av her og nå. Flere partnerskap mellom skole og næringsliv er for eksempel bygd opp rundt relasjoner der elever og lærere i samarbeid utarbeider og presenterer løsninger på problemstillinger lokale virksomheter har definert og ønsker svar på (Laue 2002). Denne type relasjonstenkning har i meget begrenset grad inngått i skoleinitiativ utformet i Nordkapp. Det er få eksempler på at skoleaktører forholder seg til marine næringsaktører som interessenter. I stedet har skoleinitiativ i overveiende grad omhandlet skolenes bruk av lokalt næringsliv. Byttedimensjonen har til dels vært fraværende. Dermed mangler også en vesentlig komponent i nettverksinitiativene. Den gjensidighet som Blau (1964) omtaler som grunnlaget for nettverk synes kun i begrenset grad å ha preget nettverk mellom skole og fiskerirelatert næringsliv i Nordkapp.

Potensielle interessenter som stiller seg avventende eller negative til nettverksinitiativ kan indikere mangler enten ved initiativenes innhold eller måten de er presentert på (Latour 1987). En sentralt plassert informant ga uttrykk for at grunnskoleinitiativ overfor næringslivet i Nordkapp bar preg av: "for mye skippertak og for lite kontinuitet...bedriftene burde i større grad vært involvert i planleggingen". Vellykkede nettverksinitiativ synliggjør hvordan interessenter kan dra nytte av deltakelse. En nødvendig komplementær bestanddel i alle nettverksinitiativ er fremgangsmåter for å overtale, overbevise eller bevisstgjøre potensielle nettverks partnere om nytteverdien av involvering (ibid.). En nettverksstrategi må inneholde avveininger av alternative fremgangsmåter for å vinne innpass og få tilslutning. De ulikheter som eksisterer mellom skolesektoren og fiskerinæringen betinger at hindringer og muligheter klargjøres for samarbeid på tvers av virksomhetssystemer. Utvikling av møteplasser i skjæringspunktet mellom skole og fiskerinæring forutsetter reelle

---

50 Jfr. for eksempel Amdam og Tangens (2004) beskrivelse av situasjonen i Haram kommune. Amdam og Tangen beskriver hvordan rekrutteringsbehov i kommunens maritime industri har generert meget avanserte former for nettverk mellom næring og skoler.

bytterelasjoner.

En del informanter ga uttrykk for en tiltro til at skolen gjennom pedagogisk entreprenørskap på sikt vil bidra til en kulturrendring, og fremme nettverk og entreprenørskap i Nordkapp. Samtidig ble det advart mot for optimistiske vyer om et utstrakt samarbeid mellom skoler og næringslivet. Selv om sektorovergripende samarbeid var ønskelig, stilte flere informanter spørsmål ved om forutsetningene for slikt samarbeid var til stede. Ofte var tidligere erfaringer grunnlaget for informantenes avventende holdning. Ikke minst informanter med erfaring fra Kystnæringssettret uttrykte en avventende holdning<sup>51</sup>. Problemene med å vedlikeholde samarbeidsordninger mellom Kystnæringssettret og Nordkapp maritime fagskole og videregående skole på 1990-tallet, ble hos nevnte informanter en indikasjon på hvor vanskelig det er å operere på tvers av etablerte virksomheter. Kystnæringssettrets organisasjonsform var ifølge informantene i liten grad kompatibel med Nordkapp maritime fagskole og videregående skoles organisering rundt fastlagte undervisnings- og timeplaner. Samarbeids- og koordineringsproblemer preget i særlig grad Kystnæringssettrets kursvirksomhet. Kystnæringssettret arrangerte på 1990-tallet en rekke kurs innrettet mot fiskerinæringen.

Lite fleksible timeplaner ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole bidro til at frikjøp av lærere til kursledervirksomhet ble både tid- og ressurskrevende<sup>52</sup>. Flere personer utenfor skolesystemet ga under intervjuene uttrykk for at de oppfattet Nordkapp maritime fagskole og videregående skole som en forholdsvis avskjermet virkelighet og lite fleksibel samarbeidspart. Samtidig må det bemerkes at disse utsagn om Nordkapp maritime fagskole og videregående skole henviser til tidligere erfaringer - de avspeiler i liten grad utvikling etter årtusenskiftet<sup>53</sup>.

Mine intervjuer med deltakere i (og observatører til) samarbeidsprosjekt mellom skoler og

---

51 Kystnæringssettret var et lokalt kompetansesenter opprettet sist på 1980-tallet, med base i Honningsvåg. Sentrets virkefelt strekte seg fra næringsrettet kompetanseutvikling og arbeidsmarkedsopplæring (AMO-kurs) til næringsinvesteringer. Sentret hadde en vekstperiode i første halvdel av 1990-tallet da "fiskerikrisen" skapte et marked for sentrets tjenester. Sentret ble avvirket like etter årtusenskiftet.

52 Det er her nærliggende å trekke paralleller til de problemer Nordkapp maritime fagskole og videregående skole har hatt med å innpasse ungdomsbedrifter i skolens øvrige virksomhet. Flere lærere pekte på en skolehverdag der fastlagte (lite justerbare) timeplaner svekker forutsetningene for den type tverrfaglig og fleksibel læring som kjennetegner ungdomsbedrifter.

53 Det er også kilder som peker i en annen retning enn utsagnene fra mine informanter. Thornes & Wangen (2008) referer til uttalelser fra havnefogden i Nordkapp. Disse uttalelser antyder et vedvarende godt samarbeid mellom Nordkapp maritime fagskole og videregående skole og eksterne interessenter. Havnefogdens uttalelser var imidlertid spesifikt rettet mot forhold tilknyttet beredskapssentret ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole.

næringsliv i Honningsvåg indikerer en viss gjensidig skepsis mellom partene. Skepsisen er primært forankret i oppfatninger om at den annen part på eget grunnlag har forsøkt å definere spillereglene for samspillet – at ting må skje på den annen parts premisser. Næringsaktører (og andre samarbeidspartnere utenfor skolen) peker på ansatte ved skolene som ikke "hiver seg rundt" når de kommer med innspill og tar initiativ overfor skolene. I enkelte kommentarer er det underforstått at en del ansatte i skolen mangler forståelse for hvordan ting fungerer "i det virkelige livet". Enkelte ansatte i skolen synes å være svært bundet av sine timeplaner, lærebøker og sitt pensum, og mangler et videre utsyn blir det påpekt. Det som ikke samsvarer med timeplan og pensum blir forstyrrende faktorer for disse lærerne, noe de ikke vil bruke tid på. Det informantene peker på har paralleller til det Wackerhausen (1999) omtaler som en skolestisk tradisjon i skolen og det Säljö (2001) betegner som dekontekstualisering. Samtidig blir det også påpekt interne variasjoner mellom skolene og innad i den enkelte skole, der det er enkeltpersoner og fagmiljøer som er lettere å samarbeide med enn andre. Fra skolehold blir det hevdet at de samme aktører som forventer fleksibilitet fra skolen, ikke selv alltid praktiserer denne fleksibilitet. Det kommentarene om manglende fleksibilitet trolig egentlig formidler, er skole- og næringsaktører med et begrenset handlingsrom, og gjensidige forventninger om at den annen part har et større handlingsrom enn hva tilfellet er.

I hvilken grad påvirker eiersituasjonen i fiskeindustrien i Nordkapp forutsetninger for å utvikle nettverk til skoler? Her er bildet på ingen måte entydig. Enkelte informanter antyder at en eierstruktur delvis basert på fremmedeie begrenser handlingsrommet til de lokale bedrifter, med påfølgende ringvirkninger i forhold til lokal ungdom (og fremtidig entreprenørskap):

"Det som karakteriserer bedrifta som e interessert i å engasjere ungdommen, som e interessert i at ungdommen tar initiativ, som vil være me på å utvikle nokka... e at dem har haue på det stedet der bedriften ligg. Dem behøve ikke å være eid lokalt, men det må i alle fall vær lokal ledelse som har såpass stort spillerom i forhold til eieran at dem har selvstendig utviklingsansvar"<sup>54</sup>.

Implisitt i ovennevnte informants resonnement er en antagelse om at den lokale ledelse (i Nordkapp) i eksternt eide foretak har for lite handlingsrom. Andre informanter ga imidlertid uttrykk for at eiersituasjonen på ingen måte hemmet mulighetene for lokal involvering innrettet mot ungdom. Nordvågen A/S ble trukket frem som et eksempel på en eksternt eid bedrift med en klar lokal agenda. Samspillet mellom den eksternt eide bedriften Nordvågen A/S og den lokale skolen

---

54 Fra et intervju i september 2005.

synes å ha fungert betydelig bedre enn samspillet mellom det lokalt eide foretaket Storbukt fiskeindustri og skoler i Storbukt og Honningsvåg. At Nordvågen A/S befinner seg i et lite fiskevær, mens Storbukt fiskeindustri befinner seg i umiddelbar nærhet av kommunesentret Honningsvåg er nok her av vesentlig betydning (jfr. tidligere omtale av Honningsvågunngdommens orientering bort fra fiskerinæringen). Likevel er Nordvågen A/S en indikasjon på at det ikke er noen automatikk i at eksternt eide fiskeribedrifter nedprioriterer samarbeid med lokale skoler.

#### ET RAMMEPLANINITIATIV – SKOLEN OG LOKAL UTVIKLING I FISKERINÆRINGEN

Vellykkede nettverksinitiativ fra skoler forutsetter et bevisst forhold til initiativenes nedslagsfelt. Nordkapp kommunes rammeplan "Rekruttering til fiskerinæringa" er egnet for å belyse forholdet mellom nettverksinitiativ og nedslagsfelt. Rammeplanen ble vedtatt våren 1998 og var innrettet mot fiskeriaktører og grunnskolene i kommunen. Rammeplanen dels oppfordret, dels påla skolene å utforme egne planer for lokalbasert undervisning innrettet mot fiskerinæringen.

Rammeplaninitiativet var opprinnelig et ledd i en kommunal strategi for økt rekruttering til fiskerinæringen. Det synes imidlertid som om rammeplaninitiativet på et gitt tidspunkt ble omdefinert til et initiativ som også omfattet entreprenørskap i skolen - at andre formål enn rekruttering til fiskerinæringen dermed ble vektlagt. Fra og med skoleåret 1998/99 ble med bakgrunn i rammeplanen ulike lokalsamfunns- og fiskerirelaterte prosjekter startet ved kommunens skoler. Samarbeid med lokal fiskeindustri ble gjennomgangstema i skolenes opplegg for læring.

Nåværende og tidligere ansatte i kommuneadministrasjon med ansvar for oppfølging av rammeplaninitiativet, gir i ettertid uttrykk for en viss ambivalens. På den ene side fremheves det at alle grunnskoler, foruten en, utviklet fungerende lokale læringspraksiser med utgangspunkt i rammeplanen. På den annen side viste det seg vanskelig å involvere kommunens største grunnskole i fiskerirelatert læring. Honningsvåg skole utviklet, i motsetning til for eksempel Nordvågen skole aldri noe eierforhold til rammeplanens intensjoner. Honningsvåg skoles manglende egedynamikk i implementeringen av rammeplanen kan trolig tilskrives planens fiskerifokus. Rammeplanens fokus syntes i liten grad å appellere til elever og lærere ved skolen. En lærer ved Honningsvåg skole ga uttrykk for at "feske e et tungt emne å selge på ungdomsskolen i Honningsvåg". Videre formidlet læreren at "blant elever fra Honningsvåg og Storbukt så e det et ikke-tema å bli feskar eller å drive



med den type arbeid<sup>55</sup>. Rammeplaninitiativet fikk på grunn av slike holdninger, aldri fotfeste ved Honningsvåg skole. Dermed ble det også noe påtvunget og halvgjort over de initiativ Honningsvåg skole tok overfor lokalt næringsliv.

Relasjoner må ofte "gå seg til", initiativtakerne vet ikke alltid i forkant hvilke problemer som dukker opp. Problemene må dermed ofte håndteres når de kommer. Det som preget relasjonene mellom Honningsvåg skole og næringsaktører var at de i liten grad fikk "gått seg til". Problemer som ble synlige, ble ikke umiddelbart tatt hånd om, og det medførte at partene over tid har glidd fra hverandre. En informant pekte på at manglende kontinuitet i samarbeidet også skyldes ubehagelige episoder i møte med lokale næringsaktører, der skoleinitiativ ble møtt med utsagn som "det passer ikke nå", "hva kommer dere nå og maser om". En opplevelse av ikke å være velkommen, av å være i veien er selvsagt ikke et godt grunnlag for samarbeid.

Tabellen nedenfor gir et inntrykk av den oppfølging rammeplaninitiativet fikk ved grunnskolene i Nordkapp<sup>56</sup>.

**Tabell 6.1: Oppfølging av rammeplaninitiativ**

	Nordvågen skole (skolen er nå nedlagt)	Honningsvåg skole	Storbukt skole (skolen er nå nedlagt)	Kamøyvær skole (skolen er nå nedlagt)	Skarsvåg skole	Gjesvær Skole
Langvarig* oppfølging	X		X			
Mellomlang* oppfølging				X	X	X
Liten eller ingen oppfølging		X				

\* Mellomlang oppfølging: Rammeplaninitiativet ble fulgt opp i 3-5 år etter at den ble introdusert

\* Langvarig oppfølging: Rammeplaninitiativet er fulgt opp i mer enn 5 år.

Lokale fiskeriprojekt som et kommunalt satsningsområde i grunnskolen ble i Nordkapp videreført som et felles satsningsområde frem til ca. 2003/04. Etter den tid var det først og fremst Nordvågen skole, men i noen grad også Storbukt skole som videreførte satsningen (satsingen ved Storbukt

55 Fra et intervju i september 2005.

56 En viktig kilde til tabellen var et intervju i mars 2007 med daværende oppvekst- og kultursjef i Nordkapp.

hadde imidlertid en sterkere kulturell enn marin profil)<sup>57</sup>. At den felles kommunale satsning på fiskeriprojekt i grunnskolene ikke ble videreført kan tilskrives flere forhold. Tidligere oppvekst- og kultursjef i Nordkapp vektla følgende faktorer<sup>58</sup>:

- **Økonomiske problemer i fiskerinæringen.** En av de viktigste støttespillerne for samarbeid skole - næringsliv, Nordkapp Sjøfarm A/S, gikk konkurs i 2003. Økonomiske problemer i næringslivet bidro til en økt vektlegging av kortsiktige fremfor langsiktige mål, og svekket generelt forutsetningene for å videreføre skolesamarbeid.
- **Omprioriteringer innad i skolene.** I 2004 ble ordningen med Nasjonale prøver, en årlig landsomfattende kartlegging av basiskunnskaper i lesing, skriving, matematikk og engelsk, innført i norske grunnskoler. Prøvene bidro i Nordkapp til en økt vektlegging av basisfag og en nedprioritering av prosjektarbeid generelt og lokale fiskeriprojekt spesielt.
- **Motstand og likegyldighet i skole og næringsliv.** Liten oppslutning og interesse blant en del skole- og næringsaktører svekket forutsetningene for å satse videre på fiskeribaserte skoleprosjekt.
- **Personavhengighet.** Viktige pådrivere og støttespillere falt fra – noen ble pensjonister, andre fikk nye jobber.

Bred deltakerbasis og smalt fokus kan være vanskelig å kombinere. Rammeplanens fiskerifokus fant et nedslagsfelt i fiskeværene, men ikke i tjenestesentret Honningsvåg. Det er nærliggende å trekke inn de kulturelle skillelinjer Paulgaard (1993, 2001) omtaler mellom Honningsvåg(ungdom) og (ungdom i) fiskeværene. Trolig har initiativtakerne til rammeplanen i noen grad undervurdert ulikheter og brytninger mellom senter og periferi i kommunen.

Kontrasten mellom Nordvågen skole og Honningsvåg skoles reaksjon på rammeplaninitiativet bør utdypes. Ved Honningsvåg skole var det primært innretningen mot fiskerinæringen som resulterte i motstand. Den samme innretning fungerte samtidig om en vekker for ansatte ved Nordvågen skole;

---

57 Kulturaktiviteter der elevene får "testet seg selv" var i årene før nedleggelsen et sentralt innslag i Storbukt skoles læringsstrategi. Fra skolehold ble betydningen av at elever får erfaring med å stå på en scene, utarbeide manus, forholde seg til et publikum vektlagt. Å stå på en scene og formidle egenskrevne tekster for et publikum er i overensstemmelse med den type utprøvende læring som Laue (2002) vektlegger. Skolen vektla også undervisning for å fremme stedsbevissthet og utvikling av lokal identitet. I 2004 inngikk skolen et 3-årig samarbeidsprosjekt med skoler i Frankrike og Spania (Galicia) innenfor temaet kystkultur. Formålet med prosjektet var kunnskapsutveksling om kystkulturen i de resepektive regioner og land. Kulturbegrepet henviser på den ene side til identitet og tradisjoner og på den annen side uttrykksformer som musikk og drama (som i bestemte sammenhenger omtales som kunst). Storbukt skoles profil bar preg av et forsøk på å innarbeide begge disse sider ved kulturbegrepet i sine aktiviteter. Kanskje kan disse forsøk betegnes som en form for "kulturell entreprenørskap".

58 Fra intervju i september 2005 og mars 2007.

en økt bevissthet om fiskerinæringen rolle i lokalsamfunnet og økt oppmerksomhet om faktorer som truet Nordvågen som fiskerisamfunn (Lorentzen & Skarsvåg 1999). De ulike reaksjonene indikerer en avstand mellom Nordvågen og Honningsvåg vedrørende næringsstruktur og næringskultur. Å få ulike skoler, med forskjellig læringskultur, elev- og lærergrunnlag til å arbeide mot felles mål er i praksis vanskelig. Selv om målsettingene i rammeplanen var utformet slik at de ga rom for lokale tilpasninger, representerte de også overordnede føringer som var opphav til forskjellige reaksjonsmønstre.

På de nærmeste sidene vil Nordvågen skoles tiltak for å implementere den kommunale rammeplanen i egen opplæring omtales mer i detalj. Nordvågen skole fremstår som egnet for å belyse hvordan entreprenørielle læringskonsept i skolen kan bygges opp omkring *flerarenalæring* (Østerlund 1999; Eide 2012) og *læringsbaner* (Dreier 1999).

## NORDVÅGEN OG NORDVÅGEN SKOLE

Fiskeværet Nordvågen er geografisk lokalisert ca. 5 km øst for kommunesenteret Honningsvåg. Innbyggertallet i Nordvågen er på rundt 400 personer. Nordvågen var i årene 1999-2005 ramme for en fiskerimesse arrangert av Nordvågen skole. Messen ble arrangert med tre års mellomrom, og representerte en katalysator og et slutt punkt for en rekke aktiviteter med marint tilsnitt utført i løpet av skoleåret. Messen var basert på omfattende samspill mellom skole og spesielt lokale næringsutøvere, der fiskeindustribedriften Nordvågen A/S hadde en sentral plass.

De fleste arbeidsplasser i Nordvågen er forankret i fiskerirelatert virksomhet. Både fiskeindustribedriften Nordvågen A/S og en rekke kystfiskere har sin base på stedet. I motsetning til de øvrige lokalsamfunn i Nordkapp kommune er turistnæringen fraværende i Nordvågen. Bosetningsmønstret i Nordvågen har i motsetning til mange andre mindre fiskevær i Finnmark vært preget av stabilitet. Flere informanter mener denne stabilitet delvis er et uttrykk for den rolle Nordvågen skole har spilt i lokalsamfunnen. Skolen bidro ifølge mine informanter til vedlikehold av en lokal "dugnadskultur" og skapte arenaer for samarbeid mellom skole, næringsliv og lokalsamfunn. Skolen ble ansett som en viktig bidragsyter til at sivilsamfunnet og "bolysten" i Nordvågen ble opprettholdt.

Fra og med slutten av 1990-tallet skjedde det en gradvis nedbygging av Nordvågen skole. I første omgang ble ungdomstrinnet ved skolen lagt ned. I 2007 vedtok formannskapet i Nordkapp også å legge ned mellomtrinnet og overføre de eldste elevene til Honningsvåg skole. Dermed besto skolen fra høsten 2007 av kun av småskoletrinnet. I 2008 ble også småskoletrinnet vedtatt nedlagt. Nedleggelsen av Nordvågen skole var et ledd i en omfattende endring av skolestrukturen i Nordkapp kommune. Like etter skolenedleggelsen i Nordvågen ble Storbukt skole og Kamøyvær skole nedlagt. Elevene ved samtlige tre skoler ble etter nedleggelsene overført til Honningsvåg skole.

#### NORDVÅGEN SKOLES UNDERVISNINGSPLATTFORM

Nordvågens skoles undervisningsplattform fra midten av 1980-tallet kan oppsummeres i følgende stikkord: individuelle arbeidsplaner, prosjektarbeid og lokalorientert undervisning (Lorentzen & Skarsvåg 1999). En typisk skoleuke i Nordvågen ble innledet med utforming av individuelle arbeidsplaner, der elever i samarbeid med lærer disponerte den tid som ikke var avsatt til fellesundervisning. Denne organisering av skoledagen var ifølge lærerne ved skolen godt tilpasset prosjektarbeid og lokalorientert undervisning. Prosjektarbeid og lokalorientert undervisning innebærer ofte stor variasjon i elevenes arbeidsbelastning. I perioder med lav arbeidsbelastning kunne elevene med utgangspunkt i sine individuelle arbeidsplaner disponere den ledige tiden (ibid.). Dermed ble det skapt et fleksibelt system for å skifte mellom fellesaktiviteter (som prosjektarbeid og lokalorientert undervisning) og individuelt arbeid (dvs. de læringsaktiviteter som var ført opp i de individuelle arbeidsplanene). Et viktig element ved denne type organisering av skolehverdagen var at elevene ble oppdratt til å ta ansvar for egen læring. Denne skolering av elevene var ifølge skolens lærere en nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre større prosjekter, lik skolens fiskerimesse (ibid.).

Fra og med midten av 1980-tallet satte aktiv deltakelse i lokalsamfunnet sitt preg på Nordvågen skole. Involvering i lokale dugnadsprosjekter og oppbygging av et lokalt musikkmiljø var de første synlige uttrykk for skolens lokalsamfunnsforankring. Innledningsvis var Nordvågens fiskerirelaterte arbeids- og næringsliv ikke en vesentlig bestanddel i skolens lokalsamfunnsorientering. Fra og med slutten av 1990-tallet utviklet imidlertid skolens opplæringstilbud seg i en mer marin retning, der samarbeid med lokale fiskere og fiskeindustri sto sentralt.

Justeringen av skolens lokale profil, i retning marine spørsmål og problemstillinger, kan tilbakeføres til det før omtalte kommunale rammeplaninitiativ fra 1998. Fiskerimessen ved skolen var resultatet av de personaldiskusjoner som rammeplanens retningslinjer ga opphav til<sup>59</sup>. Det gikk forholdsvis kort tid mellom kommunens initiativ og Nordvågen skoles respons i form av en fiskerimesse. I juni 1999 arrangerte skolen sin første fiskerimesse. Siden har ytterligere to fiskerimesser blitt arrangert - sist i 2005. I etterkant av den første messen utarbeidet to av skolens ansatte en prosjektrapport der bakgrunnen for og resultatet av messen ble drøftet. Rapporten indikerer at skolen betraktet fiskerimessen som et svar på konkrete utfordringer i lokalsamfunnet:

"For 15 år tilbake var fjæra, bruket og kaiene en del av ungenes hverdag. I dag er det for det første mange restriksjoner som hindrer ungene i å være der. Krav til hygiene...har ført til at dette er blitt "forbudt" område for ungene. Dessuten har det i perioder også vært stillstand av all produksjon og levering av fisk. Dette har ført til manglende vedlikehold av kaiene. Folketomme og dårlig vedlikeholdte kaier er selvfølgelig ikke et egnet sted å oppholde seg. Vi opplevde derfor at selv barn av fiskere hadde sin første tur i en egnebu" (Lorentzen & Skarsvåg 1999:22)

Ansatte ved Nordvågen skole opplevde avstanden mellom det som pågikk i fiskerinæringen og det som pågikk i skolen, som et problem. Elevene var i større grad enn tidligere avskåret fra kontakt med det marine miljø i lokalsamfunnet. Fiskerimessen fremsto som en fremgangsmåte for å håndtere nevnte problem.

## OM MESSEKONSEPTET

Skolens fiskerimesser bar både i form og innhold preg av kontinuitet. De fremgangsmåter som den første messen introduserte ble i hovedtrekk videreført ved de neste to messene. Samtidig var ambisjonsnivået ved den siste fiskerimessen i 2005 noe redusert i forhold til de to foregående arrangementer. Enkelte innslag som inngikk i de to første messene ble tatt ut, uten i nevneverdig grad å bli erstattet med nye innslag.

---

59 Jeg overvar både sluttforberedelsene til messen i 2005 og selve messearrangementet. Under oppholdet i Nordvågen i juni 2005 ble observasjoner av elever og ansatte supplert av korte samtaler. De fleste samtaler fant sted i klasserom og på skolens personalrom i frikvarter og pauser. Formelle intervjuer av seks ansatte og to elever ble gjennomført i september 2005 (de to elevene var på intervjutidspunktet nettopp begynt på ungdomsskolen i Honningsvåg). Tre elever ved Nordkapp marine fagskole og videregående skole som hadde sin bakgrunn i Nordvågen og Nordvågen skole ble også intervjuet – disse tre intervjuene var imidlertid entydig rettet mot den første fiskerimessen som ble arrangert i 1999.

Skolens messekonsept besto av to relaterte deler: messearrangementet og messeforberedelsene. I månedene før messen ble arrangert besøkte lærere og elever sentrale deler av det marine nærings- og arbeidsliv i Nordvågen og Honningsvåg. Besøkene omfattet blant annet fiskebåter, fiskeindustri og ulike støttefunksjoner for marint næringsliv. Ved de to første messene inngikk også et lokalt oppdrettsanlegg i messeforberedelsene. Etter at anlegget gikk konkurs i 2003, ble det nødvendig å utelate oppdrettsvirksomhet fra messeforberedelsene i 2005. I tillegg til næringsaktører som representerer kommunens nåværende næringsliv, ga besøk ved Nordkapp museum elevene innblikk i fiskerinæringens historiske betydning. Formålet med besøkene var å gi elevene et innsyn i marine næringers nåværende og historiske betydning, og aktivitetsområder marine næringsutøvere inngår i. I tillegg besøkte skolen de bedrifter og arbeidsplasser som var tiltenkt rollen som utstillere under fiskerimessen. Besøkene fungerte som et første møte med aktører som elevene på et senere tidspunkt skulle tilrettelegge fiskerimesse for. Koblingen av elevbesøk og messeforberedelse kan relateres til flerarenalæring (Østerlund 1999; Eide 2012).

Messeforberedelsene innebar også en rekke aktiviteter innad i skolen. Forberedelsene ble innledet med en logokonkurranse. Elevene utarbeidet sine logoforslag og en lokal jury valgte på bakgrunn av de innmeldte forslag ut en vinner. Vinnerforslaget fikk status som messens offisielle logo og satte på ulike måter sitt preg på messen. Elevene utformet også en egen infoavis/messeavis, der de informerte om messeforberedelsene. Avisen kom i løpet av skoleåret ut i 3-4 utgaver og ble distribuert til alle husstander i Nordvågen. Det redaksjonelle arbeidet med avisen gikk på omgang mellom elevene.

Etter hvert som tidspunkt for fiskerimessen nærmet seg ble elevaktivitetene i økende grad rettet inn mot nevnte arrangement. Hele dager ble avsatt til å produsere fiskemat og å lage salgsarbeider. I dagene før messen opphørte det meste av annen undervisning ved skolen og klargjøring av messelokalene begynte. Ved siden av å klargjøre arealer for de eksterne utstillerne ble bestemte områder klargjort for presentasjon og salg av produkter lagd av elevene. Produktene har i hovedsak vært fiskemat og kunst- og handverksprodukter. Elevenes tilbud har bestått i matprodukter som fiskebrød, røyket laks, gravet laks, laksepate, tørrfisk og kaker utformet som ulike fiskeslag. Videre ble det tilbudt elevarbeid som smykker av fiskebein og steinbitskinn, knutebilder og tovabilder med fiskemotiv. Produkttilbudet ved messen i 2005 skilte seg ikke nevneverdig fra det som inngikk i tidligere messer. Messen i 2005 representerte likevel noe nytt ved at auksjon ble benyttet som et

salgsfremmende tiltak<sup>60</sup>.

Ulike utstillere med en marin og maritim forankring har vært det sentrale blikkfang under alle messene. Messeområdet ble delt inn i stasjoner der ulike bedrifter og organisasjoner, gjennom elevrepresentanter eller egne representanter, informerte om virksomheten, og i en del tilfeller også presenterte sine produkter. Ved messen i 2005 var imidlertid innslaget av marine og maritime salgsutstillinger noe mindre enn ved tidligere messer.

Fiskeindustribedriften Nordvågen A/S var en spesielt viktig samarbeidspart under forberedelsene til og avviklingen av fiskerimessen. Bedriften sikret skolen tilgang til råstoff til produktfremstilling, fungerte som en alternativ opplæringsarena for elevene innen fiskerirelaterte emner, og var en synlig del av selve fiskerimessen. Bruken av Nordvågen A/S som en alternativ læringsarena er det mest slående eksempel på flerarenalæring ved Nordvågen skole. Også representanter fra andre skoler enn Nordvågen har under samtaler påpekt at Nordvågen A/S har pedagogiske opplegg, velegnet for å gi barn innsyn i den aktivitet som pågår innen fiskeindustrien.

## FISKERIMESSEN SOM LÆRINGSBANE

Både Dreier (1999) og Lave & Wenger (2003) har omtalt den mulighet som ligger i å organisere læringsprosesser i læringsbaner. Fiskerimessen har mange likhetstrekk med en læringsbane.

Fiskerimessen ble bygd opp rundt et sett relaterte poster eller aktivitetsområder som bygde på hverandre. Tabellen nedenfor gir et inntrykk av læringsbanens ulike faser ved messearrangementet<sup>61</sup>.

---

60 Foruten de aktiviteter som allerede er nevnt inngikk også ulike publikumsaktiverende innslag i messekonseptet. Lineegningskonkurranse, sløyekonkurranse og rebusløype inngikk i samtlige messer.

61 Skolen burde trolig inkludert en fase 7 i læringsbanen – en fase som omfattet evaluering av fiskerimessen. Det ble ikke gjennomført systematiske evalueringer av messene i 1999, 2002 eller 2005. Det nærmeste man kommer en evaluering er en prosjektrapport av to av skolens ansatte (se Lorentzen & Skarsvåg 1999). Rapporten er imidlertid begrenset til nevnte to ansattes vurdering av messen 1999.

**Tabell 6.2: Fiskerimessens faser**

Forberedelse og gjennomføring av fiskerimessen	Aktivitet
Fase 1	Logodesign
Fase 2	Bedriftsbesøk m/oppfølging
Fase 3	Utforming og distribusjon av messeaviser
Fase 4	Produksjon av marine produkter
Fase 5	Tilrettelegging av messeområde
Fase 6	Gjennomføring av messen

Logodesign, bedriftsbesøk, oppfølging av bedriftsbesøk, avisproduksjon og avisdistribusjon, produktproduksjon av marine produkter, tilrettelegging av messeområde og gjennomføring av messen inngikk, som tabellen illustrerer, i læringsbanen. De fleste faser innebar koblinger mellom faglig læring og praktisk utøving. I noen grad kan den faglige læringen relateres til enkeltfag. Det er imidlertid mer dekkende å betegne dem som poster der fagkunnskap fra mange ulike fag ble kombinert. Den læring som fant sted på de ulike stasjonene var, med et mulig unntak av bedriftsbesøk, i sterk grad forbundet med praktisering. Praktiseringen var igjen ofte knyttet opp mot materialisering, i form av produktfremstilling (aviser, matprodukter, kunst- og håndverksprodukter). Tabellen illustrerer også en situasjon der flerarenalæring (Østerlund 1999; Eide 2012) er vevd inn i læringsbanen. De ulike fasene i læringsbanen innebærer til dels en bevegelse mellom ulike læringsarenaer.

Parallelt med at den enkelte messe fungerte som en læringsbane, ble de ulike messene også forsøkt knyttet sammen som en læringsbane. Enkelte elever deltok på tre fiskerimesser i løpet av sin tid ved Nordvågen skole. Alder og erfaring endret forutsetningene for å kunne veilede medelever, og påta seg ansvar for gjennomføringen av aktiviteter (overholde tidsskjema, sørge for at en selv og andre utførte tildelte arbeidsoppgaver etc.). Skolen forsøkte å sikre at elevene, under forberedelsene til og gjennomføringen av messen, fikk arbeidsoppgaver som var tilpasset alder, evner og erfaringsgrunnlag. Elevenes utfordringer ble tilpasset deres posisjon innen læringsbanen. Elever som deltok på sin tredje messe, og som hadde de nødvendige evner, ble tildelt arbeidsoppgaver og ansvarsområder som var mer krevende enn det de øvrige elever fikk. Under messeforberedelsene i 2005 registrerte jeg at eldre elever (elever i 7. klasse) fungerte som kyndige veiledere av yngre elever under produktfremstillingen. De eldre elevene syntes å fungere meget godt i sin



hjelpelærerfunksjon. Evnen til å håndtere veiledningsoppgaver uten hjelp av lærere indikerer at deltakelse på to tidligere messer (i 1999 og 2002) hadde gitt de eldre elevene en del sentrale ferdigheter vedrørende både produktframstilling og veiledning. Mine observasjoner av de eldre elevenes ferdigheter er en indikasjon på at messene i 1999, 2002 og 2005 ble knyttet sammen, og dermed har fungert som en integrert læringsbane.

## FISKERIMESSEN SOM ENTREPRENØRIELT KONSEPT

En tosidig anvendelse av lokalsamfunnet har vært et sentralt element i Nordvågens skoles messekonsept. Dels ble læringsarenaen flyttet ut av skoleområdet til lokale yrkes- og næringsaktører. Dels ble lokale ressurser brukt i skolen – for eksempel ble lokale naturressurser anvendt ved produktframstilling. I mindre grad lykkes skolen med å trekke inn ressurspersoner utenfra. Ved den første fiskerimessen ble en kunstner trukket inn for å veilede elevene under produksjonen av kunst og håndverksprodukter. Skolen har senere i liten grad benyttet eksternt kompetanse i produktframstillingen. En fordel ved å trekke inn personer utenfra er de muligheter det skaper for nye produktideer og nye måter å kombinere, sette sammen, tidligere utprøvde produktelementer.

Fiskerimessen baserte seg på omfattende samspill mellom skole og fortrinnsvis lokale næringsutøvere, spesielt fiskeindustribedriften Nordvågen A/S. Samarbeidet kan betegnes som uformelt. Ansatte ved skolen og daglig leder i Nordvågen A/S uttrykte at fraværet av en formaliserte partnerskapsavtale ikke svekket forutsetningene for godt samarbeid mellom skole og næringsliv. Enkelte vektla eksplisitt det fordelaktige ved ikke å inngå partnerskapsavtale - at fravær av avtalereguleringer skapt forutsetninger for meget fleksible, dynamiske relasjoner. For daglig leder ved Nordvågen A/S var det å bidra til å opprettholde bosettingen i Nordvågen et viktig motiv for bedriftens engasjement i skolen.

Manglende skriftlig retningslinjer for gjennomføring av fiskerimessen ble av enkelte lærere omtalt som et problem. De nye og uerfarne lærere (vikarene) som deltok på messen i 2005 synliggjorde behovet for skriftlige retningslinjer. De mer erfarne lærerne vektla samtidig betydningen av improvisasjoner i gjennomføringen av messen. I forbindelse med avviklingen av den første fiskerimessen i 1999 formidlet to av skolens ansatte følgende om improvisasjoner under messeforberedelsene:

"En ny erfaring med denne type prosjekt var hvor vanskelig det var å planlegge hva som skulle skje. Den dagen elevene skulle lage fiskesuppe var det for eksempel nesten umulig å oppdrive fersk fisk på øya. Dette fordret at man hele tiden hadde reelle alternativer til planlagte aktiviteter og at man var innstilt på å improvisere løsninger (Lorentzen & Skarsvåg 1999:17)...Organiseringen av messen fordret stor fleksibilitet knyttet til timeplan, kveldsarbeide og arbeid i helgene. Skal du for eksempel ha elevene ut på fisketur må det skje når det passer eieren av fiskebåten og når været tillater det, noe som sjelden lar seg planlegge" (Lorentzen & Skarsvåg 1999:21)

Enkelte informanter påpekte en viss "slitasje" både blant elever og lærere under forberedelsene til messen i 2005. Det var tendenser til at enkelte lærere opplevde messen mer som et pliktlop enn noe lystbetont. En lærer ga også uttrykk for at de eldre elevene var noe mindre engasjerte enn ved tidligere messer: "Dem som gikk i 7. [klasse]...hadde småkommentarer som "uff, messe no igjen" - de var litt lei, virket det som"<sup>62</sup>. Også jeg overhørte kommentarer fra enkelte eldre elever som kunne indikere manglende interesse. Samtidig fungerte som tidligere nevnt de eldre elevene gjennomgående meget godt i sin rolle som veiledere av yngre elever under fremstillingen av fiskemat og kunst- og håndverksprodukter. Det er selvsagt mulig å gjøre et godt arbeid uten å være interessert i arbeidet. Det er også mulig å tolke kommentarene om manglende interesse som en type selvframstilling, som indikerte at elevene mestret sine oppgaver (at oppgavene var for lette for dem – at de burde bruke tiden på andre ting enn å veilede yngre elever). Muligens bidro den sterke overvekt av helt unge elever ved messen i 2005 til at de eldre elevene fikk i overkant mange kontroll- og veiledningsoppgaver (og for få oppgaver innrettet mot å prøve ut nye produkter) - at de som en eldre elev uttrykte det, til dels fungerte som "barnevakter".

Et ambisiøst, men også uklart innslag i skolens messekonsept, er koblingen mellom bedriftsbesøk og messetilrettelegging. Enkelte informanter ved skolen ga uttrykk for at elevenes bedriftsbesøk og messetilrettelegging utgjorde en helhet, der elever først kartla næringsaktører eller andre aktører med en marin tilknytning, for så å anvende denne kunnskap i messepresentasjonen. Bakgrunnen for at denne koblingen likevel bør betegnes som uklar ved Nordvågens skole er todelt. Dels ga ulike informanter ved Nordvågen skole ulike fremstillinger av i hvilken grad bedriftsbesøk og messepresentasjon var koblet sammen, dels observerte jeg ved messen i 2005 i liten grad en slik kobling.

---

62 Fra et intervju i september 2005.

Under messen i 2005 var den eneste tydelige koblingen mellom elevbesøk og messeutforming Nordkappmuseets messestand. En elevgruppe ved skolen hadde i forkant av messen gjentatte ganger besøkt og vært i dialog med Nordkappmuseet, og på denne bakgrunn bidratt til utformingen av museets messepresentasjon. Elevene valgte ut og registrerte gjenstander og bilder som inngikk i museets messepresentasjon. I tillegg utformet elevene som en del av utstillingen en PowerPoint-presentasjon av museet. Utenom Nordkappmuseet bar imidlertid ingen andre utstillere nevneverdig preg en elevutformet utstillingsprofil. Trolig ville et mer aktivt samspill med messeutstillerne angående utforming av utstillingsprofil styrket messekonseptet. Elevene ville da ha fått prøve seg i rollen som "lokale problemløser", dvs. løse oppgaver knyttet til utformingen av messepresentasjon som oppdragsgiver, dvs. utstiller, har definert for dem. Det ville ha bidratt til å gi messekonseptet en enda tydeligere entreprenøriell profil.

Som tidligere omtalt ga informanter ved skolen ulike fremstillinger av den plass koblingen elevbesøk og messeutforming hadde i skolens messekonsept. Enkelte pekte på at denne koblingen hadde en mer fremtredende plass i de to foregående messer. Bakgrunnen for at koblingen elevbesøk og messeutforming var tonet ned ved den siste messen, var todelt. Dels var elevkullet ved den siste messen ujevnt sammensatt, med en tydelig overvekt av helt unge elever; dels hadde flere nøkkelpersoner ved skolen permisjon skoleåret 2004/2005. Begge disse forhold tilsa en enkel messe, der en del avanserte, utfordrende elevoppgaver ble utelatt eller tonet ned. Enkelte informanter ved skolen ga imidlertid uttrykk for at koblingen elevbesøk og messeutforming heller ikke ved tidligere messer har hatt en fremtredende plass.

Av de seks ansatte jeg intervjuet i september 2005 mente tre at koblingen av elevbesøk og messeutforming var et sentralt innslag i messekonseptet, mens de øvrige tre til dels var av motsatt oppfatning. Alle ansatte med lederfunksjoner mente at det eksisterte en entydig sammenheng mellom elevbesøk og messeutforming. Et kanskje vel så interessant poeng er at de som vektla koblingen elevbesøk og messeutforming også var de som, etter min vurdering, i sterkest grad identifiserte seg med fiskerimessen. De ulike vurderingene gjør det uansett vanskelig for en utenforstående å uttale seg om den plass koblingen elevbesøk og messeutforming har hatt i skolens messekonsept. Uenigheten tyder på en manglende drøfting av formål og strategier for fiskerimessen innen lærerkollegiet. En systematisk evaluering etter hver messe, der mål og fremgangsmåter vurderes, ville trolig gitt mer samstemte oppfatninger om hva messekonseptet besto i.

Mindre skoler i distriktene operer ofte innenfor arenaer som overlapper hverandre. De som bekler ulike funksjoner i lokalsamfunnet er gjerne elevens naboer, slektninger, familie eller familiens omgangskrets. At aktører inngår i mangesidige relasjoner til hverandre og har uformell kunnskap om hverandre kan bidra til å forenkle bruken av lokalsamfunnet i læringsammenheng, og bidra til å begrense den sosiale avstand mellom ulike læringsarenaer. Samtidig representerer sannsynligvis slike tette koblinger, det Grannovetter (1973) omtaler som *sterke bånd*, en fare at ulike læringsarenaer i for liten grad kontrasterer hverandre, at de glir over i hverandre, at den læring som fremmes gjennom kontraster ikke kommer til sin rett. Nordvågen skoles bruk av Honningsvåg som læringsarena har trolig vært gunstig med tanke på å frembringe komplementære kontraster. I forhold til en ensidig bruk av Nordvågen som læringsarena bidro dette til å differensiere læringsmuligheter og skape et grunnlag for flerarenalæring (Østerlund 1999; Eide 2012)

Fiskerimessen i Nordvågen har hatt en lokal, marin og til dels entreprenøriell profil. Produktfremstilling og salg av eleverbeider har vært fremtredende i messekonseptet. Samtidig tyder en manglende fornyelse av produktsortimentet fra messe til messe på at ideutviklingsprosessen, den kreative prosess i forkant av produksjon, i større grad burde vært vektlagt (ved messen i 2005 ble den manglende fornyelse av produktsortimentet begrunnet med det sterke innslaget av helt unge elever).

Bruk av mange ulike læringsarenaer kan bidra til å utvikle elevenes evne til å kople kontekster, gjøre nye kombinasjoner og utvikle sentrale entreprenørielle ferdigheter.

Flerarenalæring kan på den ene siden relateres til det å ta i bruk flere læringsarenaer, og på den annen side det å knytte sammen og skape synergier mellom arenaene (ibid.).

Flere ulike læringsarenaer inngikk i skolens messekonsept. Samtidig er det som tidligere omtalt uklart i hvilken grad skolen anvendte de ulike læringsarenaer slik at elevenes læring ble styrt i retning av å kople arenaene. At det eksisterte en form for koblingen mellom elevbesøk og tilrettelegging av messepresentasjon, var Nordkappmuseet messestand en indikasjon på. Spørsmålet er samtidig hvor *omfattende, gjennomført og systematisk* denne koblingen var.

## PROSJEKTET "HAVETS RESSURSER GIR MULIGHETER"

Ovenfor er det omtalt hvordan skoleeier (Nordkapp kommune), gjennom en rammeplan, på slutten av 1990-tallet tok initiativ til etablering av fiskeriprojekter ved grunnskoler i Nordkapp (som fiskerimessen ved Nordvågen skole var et av flere uttrykk for). På fylkeskommunalt nivå initierte skoleeier (Finnmark fylkeskommune) noen år senere, gjennom en periodeplan, igangsettelsen av et større fiskeriprojekt ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. I desember 2003 vedtok fylkestinget i Finnmark periodeplanen "Kompetent region" (Finnmark fylkeskommune 2003). Planen omhandlet kompetansestrategier innrettet mot regional utvikling. Et formål med planen var å styrke videregående skolars forutsetninger for å påta seg regionale utviklingsoppgaver. Planen innebar initiativ overfor Nordkapp maritime fagskole og videregående skole (og de øvrige videregående skoler i fylket). Fylkeskommunens initiativ var blant annet rettet mot Nordkapp maritime fagskole og videregående skole funksjon som fiskerifagskole - en funksjon skolen hadde problemer med å ivareta. Liten søkning til fiskerifaglige utdanningstilbud og et tilhørende lavt antall uteksaminerte fiskerifagelever har i en årrekke preget skolen. I skolens fiskerifaglige utdanning inngår de tre fagene Naturbruk, Aqua og Fiske og fangst. Dialogen mellom Nordkapp maritime fagskole og videregående skole og fylkeskommunen vedrørende status og utviklingsmuligheter for skolens fiskerifaglige utdanningstilbud, var opphav til prosjektet "Havets ressurser gir muligheter".

Prosjektet tok utgangspunkt i en diagnose av et todelt, relatert problem: marine næringer med rekrutteringsproblemer, og en fiskerifagskole som ikke utdannet tilstrekkelig mange kvalifiserte arbeidstakere til nevnte næring (Andreassen 2005a, 2005b). Problemet ble delvis tilbakeført til situasjonen innenfor fiskeriene: manglende stabilitet, kriser og "krisemaksimering", avhengighet av konsesjoner og kvoter, og dels til den utdanningen som tilbys: manglende næringslivsforankring og utdatert utdanningsteknologi som vanskeliggjorde fullgod opplæring. Prosjektet ble forankret i Finnmark fylkeskommune som initiativtaker, skoleeier og (i noen utstrekning) finansieringskilde og i Nordkapp maritime fagskole og videregående skole som tilrettelegger, koordinator og utprøvingsarena. Prosjektets fylkeskommunale forankring indikerer at prosjektet representerte noe mer enn intern skoleutvikling. Prosjekts utgangspunkt var at videregående skoler kan og bør spille en rolle innen lokal og regional utvikling (ibid.). Prosjektet ble formelt avsluttet i 2009. Flere av de

aktiviteter som ble introdusert gjennom prosjektet, ble videreført etter at prosjektet formelt sett var avsluttet.

Prosjektet kan relateres til det som i kapittel fire er omtalt som endogene regionale utviklingsstrategier – strategier for å utvikle og anvende regionens egne ressurser (Amdam, Isaksen & Mattland Olsen 1995). Planen representerer også et forsøk på å relatere skolekunnskap til stedbunden fiskerikompetanse. Stedbunden kompetanse er som Malmberg & Maskell (2001) påpeker en innvevd kompetanse, en kompetanse som primært tilegnes gjennom praktisering. Bakgrunnen for en sterkere involvering av fiskeriaktører i utdanningsforløpet var en antagelse om at deler av deres kompetanse kunne "smitte over" på elevene.

De viktigste bestanddeler i prosjektet "Havets ressurser..." kan sammenfattes på følgende måte:

#### **Målsettinger**

- ⤴ Bidra til økt elevrekruttering
- ⤴ Gi økt elevkunnskap om lokalt næringsliv
- ⤴ Bidra til elevaktiv næringsvirksomhet
- ⤴ Løse oppgaver for eksterne oppdragsgivere
- ⤴ Bidra til lokal og regional utvikling

#### **Nye læringspraksiser**

- ⤴ Anvendelse av fangstkvoter
- ⤴ Anvendelse av oppdrettskonsesjon
- ⤴ Implementering av nye marine fangstformer
- ⤴ Partnerskap og flerarenalæring

#### **Investeringer i opplærings- og næringsteknologi**

- ⤴ Nytt skolefartøy
- ⤴ Simulator

En modulbasert oppbygning av prosjektet ble et virkemiddel for å redusere sansynligheten for at manglede realisering på et område skulle forhindre realisering av andre prosjektmål

## ANVENDELSE AV MARIN OG MARITIM TEKNOLOGI

Prosjektet "Havets ressurser..." ble bygd opp rundt marine og maritime investeringer. Nytt skolefartøy og opplæringsimulator ble anskaffet i løpet av prosjektets to første år, med sikte på bruk som opplærings- og næringsteknologi. Den innkjøpte simulator var tiltenkt en parallell funksjon som navigasjons-, fiskeri-, oljevern- og oljeomlastningssimulator<sup>63</sup>. Frem til nå har simulatoren primært vært benyttet som oljevern- og navigasjonssimulator. I den utstrekning simulatoren fremover i større grad anvendes i fiskerirelatert undervisning, kan bruk av simulatoren fungere som en forberedelse for redskapssettingen på opplæringsfartøy og næringens fartøy. Fiskerisimulatorene kan dermed få en supplerende funksjon i forhold til den fartøyforankrede opplæring i redskapssetting.

Skolens innkjøpte opplæringsfartøy, *MS Finnmarksfisk*, har skapt nye muligheter for fiskerioplæringen ved skolen, ikke minst ved å bidra til en økt praksisorientering av opplæring. I kapittel tre er praksisforankring av opplæring omtalt som et vesentlig kjennetegn ved pedagogisk entreprenørskap. Skolens gamle opplæringsfartøy, *Ole K. Sara*, var pga. utidsmessig utrustning og innredning uegnet til mange typer praksisopplæring. Manglene ved det gamle opplæringsfartøyet medførte at elever ble utplassert på andre fartøy (for praksisopplæring) før de hadde tilegnet seg grunnleggende fiskerikunnskaper (Andreassen 2005a, 2005b). Etter hvert ble svakhetene ved den gamle modellen tydelige. Nedskåret bemanning på båtene, kombinert med situasjon der et stort antall elever manglet grunnleggende fiskerikunnskap, bidro til problemer for både elever og næring. Elevene fikk ikke den opplæring og oppfølging de hadde behov for. Samtidig manglet elevene forutsetninger for å inngå som mannskap og fungere som reelle bidragsyttere under fiske (ibid.). Elever tilegnet seg til dels utidsmessige og uegnede teknikker for råstoffhandtering fremfor teknikker som sikrer en kvalitetsmessig forsvarlig handtering av råstoff.

Tilgang på tidsmessig fangst- og mellomlagringsutstyr har skapt forutsetninger for at skolen selv kan ta hånd om en rekke praktiske opplæringsoppgaver som det tidligere opplæringsfartøy *Ole K. Sara* ikke kunne ivareta. Dermed er det åpnet opp for et mer fruktbart samspill mellom elever og

---

63 De operasjoner simulatoren kan anvendes til varierer mye mhp. kompleksitet. Oljeverntiltak ved oljeutblåsninger eller havari skaper behov for svært komplekse simuleringer der mange aktører involveres. Simulatoren muliggjør her samkjøring av ulike funksjoner, for eksempel fartøy, helikoptre og overordnet administrativ ledelse. Samtidig vil rammefaktorer som temperatur, vind, strøm og bølger hele tiden kunne justeres. Simulatoren er tilpasset et arktisk bruksfelt. Når brukerne simulerer redskapssetting, oljeomlastning, oljevern eller navigering vil det dermed skje med utgangspunkt i de rammefaktorer som preger et arktisk miljø.

næringsaktører. Ved at elevene først gis en basisopplæring på skolens eget fartøy, skapes det forutsetninger for at de kan fungere som reelle bidragsyttere i de deler av praksisopplæringen som foregår på næringens egne fartøy. Det skapes forutsetninger for at de kan fungere som mannskap, og ikke "gå i veien for" det ordinære mannskap. På den måten kan næring og skole utfylle hverandre bedre enn det den gamle opplæringsmodellen ga grunnlag for<sup>64</sup>. Prosjektleder for prosjektet "Havets ressurser..." formidlet at et viktig resultat av prosjektet er at fagteori og praksis i fiskeriutdanningen ved skolen nå utfyller hverandre betydelig bedre enn tidligere. Gjennom nye utplasseringsordninger har man skapt forutsetninger for at elevene tilegner seg kunnskap om produktutvikling og får innsikt i kvalitetsrutiner for fangst og behandling av fisk. Gjennom en bedre koblingen av skolen og fiskerinæringen som læringsarenaer, har man skapt visse forutsetninger for flerareal læring (jfr. Østerlund 1999; Eide 2012). Det er også mulig å relatere denne koblingen av læring i skolen og i fiskerinæringen til det Lave & Wenger (2003) betegner som deltakerbaner og praksisfellesskap. Aktørene gjennomgår et utviklingsforløp der de som nybegynnere tilegner seg de nødvendige erfaringer for etter hvert å beherske et spekter av ferdigheter. Etter hvert som de tilegner seg den nødvendige kompetanse, endrer aktørene sin rolle fra å være tilskuere til å bli deltakere i praksisfellesskapene (ibid.)

## ØKT NÆRINGSLIVSFORANKRING AV FISKERIUTDANNINGEN

Samtidig som skolen gjennom MS Finnmarksfisk har styrket sine forutsetninger for å relatere elevrollen til rollen som næringsaktør, er man foreløpig forhindret fra å utnytte alle skipets muligheter. Begrensede skolekvoter (skolen har egen kvote for fangst av torsk, sei og hyse) svekker blant annet forutsetningene for å benytte skolefartøyet til reell næringsvirksomhet. Helt siden prosjektet "Havets ressurser..." ble igangsatt i 2005 har ansatte ved skolen arbeidet aktivt for få utvidet skolekvoten, men foreløpig uten å lykkes. På den annen side har skolen lyktes med å utvide skolekonesjonen for oppdrett av laks og ørret. Oppdrettskonesjon ble tidlig i prosjektperioden utvidet fra 131 til 781 tonn fisk<sup>65</sup>. Konesjonsutvidelsen representerer et grunnlag for å veve rollen som næringsaktør inn i elevrollen. Dette betinger imidlertid at elevene får et medansvar for forvaltning av skolekonesjonen.

---

64 Innkjøp av nytt opplæringsfartøy gir skolen tilgang på tidsmessig instrumentering for navigasjon og lokalisering av fiskeforekomster. I tillegg åpner fartøyet opp for anvendelse av flere typer fangsredskaper enn hva det tidligere fartøyet ga rom for. Tidligere hadde skolen kun indirekte - i form av næringens fartøy - tilgang til mange typer navigasjons- og fangsteknologi. Nytt skolefartøy innebærer direkte tilgang til denne teknologi, med de muligheter det skaper for en tettere kobling mellom teori og praksis i opplæringen.

65 Informasjon gitt av prosjektleder i prosjekt "Havets ressurser..." i et intervju i mars 2007.



I prosjektplanene for prosjektet "Havets ressurser..." inngikk flere fremgangsmåter for å relatere elevrollen til rollen som næringsaktør. En del av skolens planer for å relatere elevrollen til rollen som næringsaktør, var forsøksfangst på til dels utnyttede marine ressurser med bruk av utradisjonelle redskaper. Skolen ønsket blant annet å utprøve teinefangst av reker, i fjorder omfattet av trålforbud. Skolens utgangspunkt var at teinefangst medfører små investeringer og kan tilpasses annen, etablert redskapsbruk i sjarker og andre mindre fartøy (Andreassen 2005a, 2005b). Teinefangst fremsto dermed som en potensiell binæring for fylkets fjordfiskere. Skolens utprøving av teinefangst ga imidlertid få indikasjoner på at dette kunne bli lønnsom binæring. Skolen endret derfor fokus fra teinefangst av reker til en i Finnmark mer etablert fangstform, teinefangst av kongekrabber. Teinefangst av kongekrabber representerer i motsetning til teinefangst av reker ikke en potensiell innovasjon.

Et annet siktemål med prosjektet var å kartlegge forutsetninger for et nytt utdanningstilbud i krysspunktet mellom fiskeri og akvakultur, rettet inn mot mellomlagring, overføring og oppføring av levende fisk. Mellomlagring av levende fisk var tidligere forbeholdt oppdrettsnæringen. I dag ser vi imidlertid en utvikling der nye fiskefartøy innredes med tanke på mellomlagring. Formell biologikunnskap og kunnskap om hvordan skape egnede livsbetingelser for fisk og andre organismer om bord på fartøy, er av betydning for å forbedre kvaliteten på det marine råstoff. Et utdanningstilbud relatert til fartøybasert mellomlagring representerer en fremgangsmåte for i fremtiden å kunne forbedre kvaliteten på det råstoff som bringes i land i Nordkapp og nabokommunene. Som tidligere omtalt påpeker både Lindkvist (2004) og Welander (2004) nødvendigheten av en enda sterkere prioritering av råvarekvalitet i fiskerinæringen i Nordkapp.

## PARTNERSKAP OG SAMARBEID MED EKSTERNE INTERESSENER

Forankring av prosjektet hos interessenter og brukergrupper, har vært et sentralt innslag i prosjektet "Havets ressurser...". Prosjektledelsen vektla betydningen av å inngå overenskomster med interessenter før tiltak ble igangsatt. Gjennom prosjektet har man tatt initiativ overfor fylkeskommunen, fiskerimyndigheter, fiskebåteiere, fiskemottak, eiere av oppdrettsanlegg og Kystverket. Partnerskapsavtaler ble det sentrale virkemiddel for å forankre prosjektet hos interessenter og brukergrupper. Partnerskapsavtaler fremsto også som et virkemiddel for å gi skoler tilgang til lokale og regionale ressurser, og for å gi skoler et grunnlag for å løse oppgaver parter

utenfor skolen har definert (jfr. Laue 2002). Erfaringene med et tett samarbeid med eksterne interessenter har i hovedsak vært positive. Samarbeidet med Kystverket blir spesielt trukket frem. Samtidig er det også eksempler på at skolen ikke har maktet å påta seg oppgaver definert av eksterne interessenter.

Daglig leder og eier av Storbukt fiskeindustri (Cape Fish) uttrykte i en samtale i mars 2007 at et viktig formål med deres partnerskapsavtale med Nordkapp maritime fagskole og videregående skole var å signalisere fremtidige arbeidskraftbehov overfor elevene - signalisere et fremtidig behov for arbeidskraft med språk-, markeds- og teknologikompetanse. Som selvstendig foretak tar Storbukt fiskeindustri selv hånd om oppgaver som salg, eksport og regnskapsføring. Foretaket har behov for kvalifisert personell for å fylle nevnte funksjoner. En annen intensjon med avtalen var å benytte skolen som supplerende produktutviklingsarena for foretaket. Nordkapp maritime fagskole og videregående skole besitter en del relevant laboratorieutstyr for smaksprøver og andre produkttester som Storbukt fiskeindustri selv mangler. Elevprosjekter definert av Storbukt fiskeindustri, der elever gjennomfører smakstester på sjømat og utprøver ulike fremgangsmåter for opptining og salting av fisk, var blant de virkemidler som ble vurdert av foretaket. Med tanke på å utvikle nye, lønnsomme produktvarianter ønsket foretaket blant annet å teste ut korrelasjoner mellom tiden fisk lå i saltlake og opptak av salt i fiskekjøttet. Elevprosjekter relatert til produktutvikling representerer i seg selv neppe et tilstrekkelig grunnlag for beslutninger om nye produktvarianter. Som et supplement til andre virkemidler for vurdering av nye produktvarianter, kan imidlertid elevprosjekter ha en funksjon.

Høsten 2008 intervjuet jeg på nytt daglig leder ved Storbukt fiskeindustri. Intervjuet indikerte at samarbeidet med Nordkapp maritime fagskole og videregående skole på en del områder, men ikke alle, hadde gått som planlagt. En forespørsel om samarbeid om produktutvikling, relatert til saltfiskprodukter, ble i 2007 sendt til skolen. Storbukt fiskeindustri fikk imidlertid ingen klare tilbakemeldinger. Ved Storbukt fiskeindustri ble det tolket som om at skolen ikke så seg i stand eller ikke ønsket å ta del i et slikt samarbeid<sup>66</sup>. Den nølende responsen fra skolen bidro til at Storbukt fiskeindustri etter hvert skrinla planene om et samarbeid med skolen om produktutvikling.

Handteringen av forespørselen fra Storbukt fiskeindustri om produktutviklingssamarbeid indikerer i

---

<sup>66</sup> Ifølge en av mine informanter ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole ble forespørselen (etter at skolen hadde mottatt den fra Storbukt fiskeindustri) videreformidlet til ansatte ved restaurant- og matfag - den gruppen ansatte med best forutsetninger for å tilrettelegge for sjømatrelaterte smak- og produkttester. Lite eller ingenting skjedde imidlertid etter at forespørselen var formidlet. Ytterligere initiativ fra skolens side for å ta hånd om forespørselen ble ikke tatt.

dette konkrete tilfellet manglende samsvar mellom prosjektets vyer om aktiv brukermedvirkning (se Andreassen 2005a, 2005b) og prosjektpraksis.

## HVORDAN VURDERE PROSJEKTET ”HAVETS RESSURSER GIR MULIGHETER”

Planer kan være "hyllefyll" - uforpliktende visjoner og honnørord, basert på uklare antagelser om ressurstilgang og urealistiske målsettinger. Planer kan fungere som symbolpolitiske markeringer, hvis hovedformål er å gi inntrykk av handlekraft fremfor å være egnede handlingsverktøy. I en del tilfeller er det derfor grunn til å forflytte fokus bort fra planen "i seg selv", og til de resultat som kan tilbakeføres til den. Likevel kan det i enkelte tilfeller være et poeng å vektlegge "planen i seg selv", og ikke kun de resultat den har gitt opphav til. Kanskje er dette også tilfelle med de planer som utgjør prosjektet "Havets ressurser..."

Bare delvis har Nordkapp maritime fagskole og videregående skole greid å realisere de meget ambisiøse planene som prosjektet "Havets ressurser..." representerer. Fortsatt bærer skolen preg av manglende elevrekruttering til fiskerifaglig utdanning. Fortsatt er en del av forutsetningene for en sterkere sammenknytning av rollen som elev og næringsaktør ikke realisert (blant annet som en følge av begrensede skolekvoter). Forsøkene på å utprøve og introdusere nye og innovative fangstformer i regionens næringsliv har i begrenset grad gitt resultater. Kanskje har prosjektet operert med for ambisiøse prosjektmål og "gapt over" for mye. Samtidig kan det argumenteres for at prosjektet "Havets ressurser..." gir mange interessante innspill til hva "marint entreprenørskap" i skolen kan innebære. Dette forutsetter imidlertid at vi nærmer oss prosjektet som en "idebank" og ikke utelukkende vurderer prosjektets realiseringsgrad.

I innledningskapitlet ble behovet for å konkretisere hva pedagogisk entreprenørskap innebærer ut over bedriftsetablering påpekt. Prosjektet "Havets ressurser..." gir en rekke innspill til hvilket innhold pedagogisk entreprenørskap (og "marint entreprenørskap") kan fylles med ut over bedriftsetableringer. Prosjektet gir blant annet innspill til hvordan rollen som elev og næringsaktør kan knyttes sammen (uten å gå veien om bedriftsetableringer). Prosjektet gir innspill til hvordan bruk av opplærings- og næringsteknologi kan samvirke. Prosjektet gir innspill til hvordan læringsprosesser i sterkere grad kan knyttes opp mot praksisfeltet. Prosjektet gir også innspill til hvordan skoler kan inngå i strategier for lokal og regional utvikling. Flere av de planlagte (men kun delvis realiserte) tiltakene i prosjektet dreier seg om å utprøve nye marine næringspraksiser, med det

utgangspunkt at erfaringene skal tilbakeføres til lokale og regionale næringsutøvere.

Prosjektet "Havets ressurser..." representerer et eksempel på pedagogisk entreprenørskap bygd opp rundt flerarealæring, dvs. læring der man tar i bruk og knytter sammen informasjon fra ulike læringsarenaer (Østerlund 1999; Eide 2012). I henhold til Burt (2000) representerer det å bevege seg mellom arenaer og utnytte forretningsmuligheter som oppstår i skjæringspunktet mellom arenaer en egen form for entreprenørskap. De partnerskap som utgår fra prosjektet "Havets ressurser..." fremstår som virkemidler for å stimulere elevenes evner til parallelt å forholde seg til ulike arenaer og kople dem. Forsøksfangst av alternative marine råvarer representerer også et eksempel på hvordan prosjektet er bygd opp rundt anvendelse av andre arenaer enn skolen.

#### UNGDOMSBEDRIFTER, PRODUKSJONSKJEDE OG "FISKEBORD"

Prosjektet "Havets ressurser..." representerer trolig det mest ambisiøse forsøk på "marint entreprenørskap" ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. I det følgende vil enkelte andre eksempler på aktiviteter ved skolen som berører "marint entreprenørskap" bli omtalt. Restaurant- og matfag har helt siden tidlig på 1970-tallet organisert et årlig "fiskebord" ved skolen - et bord der besøkende har fått tilgang til flere titalls fiskeretter. Fiskebordet har ofte presentert et rikt utvalg av såkalt "u-fisk". Ifølge informanter representerer "fiskebordet" et bevisst tiltak for å presentere uvanlige, lite kjente marine råvarer og produkter overfor et lokalt publikum. Produktene har i mange tilfeller basert seg på nye kombinasjoner av marine råvarer og andre typer råvarer (som grønnsaker). Bruk av uvanlige råvarer, der grønnsaker og marine råvarer ble kombinerte på nye måter, indikerer en viss innovativ dimensjon ved "fiskebordet". En fremgangsmåte for å videreutvikle den innovative dimensjon ved "fiskebordet", vil være å knytte produktutprøvingen opp mot markedskartlegging, dvs. en systematisk kartlegging av de besøkende preferanser vedrørende "fiskebordets" produkter.

Ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole har det vært tilløp til utvikling av en produksjonskjede med utgangspunkt i marine råvarer. Produksjonskjeden var mest fremtredende i årene like etter årtusensskiftet. Produksjonskjedens grunnlag har vært råvarer skaffet til veie av elever ved fagene naturbruk og fiske og fangst. Råvarene er så formidlet til elever ved restaurant- og matfag. Disse videreforedlet så råvarene til matprodukter. Sluttproduktet, lunsj og middagsretter,

ble solgt til medelever gjennom skolens kantine. De tilløp til en produksjonskjede som overfor er skissert er basert på samarbeid mellom fiskerifag og restaurant- og matfag. Selv om læringskonseptet synes å ha entreprenørielle elementer i seg, er det likevel noe uklart ved konseptets plass i skolen. Produksjonskjeden synes å ha hatt et "ad-hoc" preg, dvs. et preg av manglende kontinuitet og konsolidering. Den manglende kontinuitet i gjennomføringen kan indikere at konseptet i begrenset grad er forankret i personalet og ledelsen.

En systematisk informasjonsutveksling mellom kantine og foregående ledd vil trolig i noen grad kunne relateres til det Lundvall (1988) omtaler som bruker-produent læring. Det er imidlertid få indikasjoner på at produksjonskjeden ved Nordkapp videregående skole og maritime fagskole i praksis har fungert som innenfor en slik ramme. Produksjonskjedens "ad-hoc" preg synes å ha svekket forutsetningene for systematisk og kontinuerlig informasjonsutveksling mellom partene (leddene). Bruker-produentlæring representerer dermed mer en fremtidig mulighet enn et gjeldende kjennetegn ved produksjonskjeden.

Enkeltledd i produksjonskjeden har i noen tilfeller vært organisert som ungdomsbedrift. I en eventuell fremtidig videreutvikling av produksjonskjeden, representerer det en mulighet å organisere alle ledd i produksjonskjeden som ungdomsbedrifter. Produksjonskjeder bygd opp av ungdomsbedrifter, representerer en fremgangsmåte for å videreutvikle ungdomsbedrift som læringskonsept, ved at fokus forflyttes fra den enkelte bedrift til et system av bedrifter. En integrering av konseptene produksjonskjede og ungdomsbedrift fremstår som en interessant *hybrid*. En slik hybrid forutsetter imidlertid kontinuitet i arbeidet med produksjonskjeder og ungdomsbedrifter.

I likhet med skolens produksjonskjede har ungdomsbedriftsvirksomheten i fiskerifag i liten grad vært preget av kontinuitet. I skoleåret 2009/2010 hadde skolen en ungdomsbedrift i fiskerifag. Bedriften produserte og solgte bukna fisk. I skoleåret 2010/2011 hadde skolen ingen ungdomsbedrifter i fiskerifag. Da jeg gjennomførte mine første intervjuer ved skolen, i september 2005, hadde man to år på rad hatt ungdomsbedrifter innen fiskerifag. Pådriveren for disse ungdomsbedriftene hadde imidlertid nylig sluttet ved skolen, og ingen sto klar til å overta vedkommendes plass. Lærere med tilknytning til fiskerifag og restaurant- og matfag bar under intervjuene preg av en avventende holdning til etablering av nye ungdomsbedrifter. Samtidig som elevenes læringsutbytte av å delta i ungdomsbedrifter ble vektlagt, ble det også påpekt at

ungdomsbedrifter ofte representerte ekstraarbeid for lærerne.

Flere informanter vektla at organisatoriske flaskehalsar svekket deres interesse for å ta initiativ til nye ungdomsbedrifter. Ungdomsbedriftene ble av flere betraktet som et fremmedelement i en læringsstruktur organisert rundt frittstående fag og enkelttimer. Manglende tverrfaglig samarbeid og fagintegrering medførte ekstrabelastninger for de lærere som påtok seg koordineringsansvar. I stedet for at arbeidsoppgaver ble fordelt og integrert i mange fag ble ungdomsbedriftene i stor grad enkeltlæreres ansvar. Det ble påpekt at mange i lærerkollegiet ikke var bevisst hvordan ungdomsbedrifter kunne inkluderes i deres fag, og de manglet dermed kunnskap om hvordan ungdomsbedrifter og faglig læring kunne kombineres. Den enkelte lærers "privatisering" av lærerjobben ble også omtalt som et problem: "Hver lærer er så livredd for å arbeide med noe som kanskje ikke står i pensum eller i boka, som går litt på siden av det de holder på med. Alle verner om seg selv."<sup>67</sup> De trekk ved skolen som informantene her trekker frem synes å samsvare med det Säljö (2001) betegner som dekontekstualisert læring. Læringen forankres i lærebøker og pensum, og ikke i elevenes konkrete erfaringer i å praktisere kunnskap. Dermed blir det også vanskelig å tilrettelegge for at tilegning av kunnskaper i norsk, samfunnsfag, matematikk og andre fag kan skje gjennom ungdomsbedrifter.

Mine informanter omtalte også varierende elevrespons som en årsak til manglende kontinuitet i etableringen av "marine" ungdomsbedrifter. Utgangspunktet for enkelte lærere synes å være at initiativet for å etablere ungdomsbedrift må komme fra elevene selv. Dette fremstår som en lite proaktiv strategi. I den grad elever ikke har tidligere erfaring med elev- eller ungdomsbedrifter vil de i regelen mangle forutsetninger for å etablere virksomhet på eget initiativ. Selv om elevene selv må ta ansvar for å utforme forretningside og velge produkt, er det nok nødvendig at lærere innledningsvis tar enkelte initiativ for å skape interesse for etablering av ungdomsbedrift.

Ytterligere en faktor som svekket forutsetningene for kontinuitet var ifølge informantene det papirarbeid som følger med etablering av ungdomsbedrift. Utforming av forretningsplan, regnskapsføring, søknadskrivning og tilsvarende papirarbeid ble omtalt som en flaskehals: "Det som er vanskelig hos oss, det er akkurat den derre etableringa - det papirmæssie. Det er det som skræmme de fleste yrkesfaglige eleva bort fra entreprenørskap, har æ inntrykk av", uttalte en av informantene. Det synes som om en del lærere oppfattet Ungt Entreprenørskaps formelle dokumentasjonskrav

---

67 Fra et intervju fra februar 2007.

(knyttet til innhold og aktiviteter i ungdomsbedrifter) som en barriere for mange yrkesfagelever - at allmennfagelever hadde bedre forutsetninger enn yrkesfagelever for å handtere det papirarbeid som er bygd inn i ungdomsbedriftskonseptet.

Ovenfor er manglende kontinuitet utvetydig presentert som et problem. Det er mulig også å betrakte manglende kontinuitet som et uttrykk for fleksibilitet: at skolen har en portefølje av fremgangsmåter som de kan ta i bruk om omstendighetene er til stede, og at lite kontinuitet i gjennomføringen av bestemte konsepter og tiltak mer er et uttrykk for skolens mange valgmuligheter enn vilkårlighet og mangelfull institusjonalisering av "marint entreprenørskap". En slik forståelsesramme betinger imidlertid at de ansatte er bevisst hva porteføljen av virkemidler inneholder, slik at de kan tilpasses bruken av virkemidler til de forutsetninger de står overfor. Mitt inntrykk er imidlertid at kollegiet tilknyttet fiskerifag og restaurant og matfag, i meget begrenset grad har en portefølje av delte virkemidler. De enkelte konsept og virkemiddel har i vel så stor grad fremstått som enkeltlæreres ansvarsområde og "eiendom".

Kanskje er det riktig å konkludere med at "marint entreprenørskap" ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole har vært preget av mange *ansatser*, *ansatser som bare delvis er realisert*. Konsepter og prosjekter ved skolen representerer nye og interessante innfallsvinkler til hvordan marine ressurser og marin teknologi kan inngå i opplæring i entreprenørskap. Likevel synes det som om deler av denne satsningen i begrenset grad er institusjonalisert ved skolen, noe som åpner opp for en viss vilkårlighet i gjennomføringen. Det må samtidig understrekes at en del gjennomføringsproblemer skyldes faktorer som skolen kun i begrenset grad har kontroll over (elevrekruttering til fiskerifag, skolens begrensede fangstkvote etc.).

På de neste sidene gis det et eksempel på pedagogisk entreprenørskap ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole som ikke i en snever forstand representerer "marint entreprenørskap". Eksempelet illustrerer imidlertid utvetydig, både som plan og resultat, en vellykket etablering av ungdomsbedrift. Eksempelet gir videre innspill til i hvordan ungdomsbedriftsvirksomhet kan relateres til flerårige læringsbaner.

## UNGDOMSBEDRIFTEN "2 ANSIKTER"

Organisasjonen Ungt Entreprenørskap arrangerer hvert år en messe der de fremste

ungdomsbedriftene i landet stiller ut sine produkter og konkurrerer innenfor kategorier som innovativt produkt, beste forretningsplan, beste logo etc. Under messen i 2007 vant ungdomsbedrifter fra Finnmark en rekke priser. Tre ungdomsbedrifter fra Finnmark, to fra Alta og en fra Nordkapp, vant i alt fire førstepriser under messen. Ungdomsbedriften "2 ansikter" fra Nordkapp maritime fagskole og videregående skole vant prisen både for beste kulturprodukt og markedsplan ved den nasjonale messen for ungdomsbedrifter i 2007.

Ungdomsbedriften "2 ansikter" har en forholdsvis lang forhistorie. I flere år har elever og lærere ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole pleid forbindelser med skoler og elever i Tyskland gjennom større prosjekter. I skoleåret 2005/2006 samarbeidet skolen med Gymnasium Rahlstedt i Hamburg om en norsk-tysk fotoutstilling. Utstillingen fikk tittelen "2 ansikter/2 gesichter - virkelighet og propaganda", og presenterte to kontrasterende perspektiver på Finnmark under 2. verdenskrig. Dagliglivet i Finnmark slik det ble fremstilt i tysk propaganda, ble i utstillingen stilt overfor fotografier tatt av befolkningen i Finnmark. Fotoutstillingen er vist både i Norge og Tyskland.

Norsk åpning av utstillingen fant sted ved Nordkappmuseet i april 2006<sup>68</sup>. Siden ble utstillingen vist ved en rekke museer i fylket. Flere museer etterlyste undervisningsopplegg tilpasset utstillingen. Forespørselene om undervisningsopplegg ble opptakten til etablering av ungdomsbedriften "2 ansikter" i skoleåret 2006/07. Elevene bak ungdomsbedriften var de samme som hadde tilrettelagt utstillingen ved Nordkappmuseet. Ungdomsbedriften utviklet et produkt som blant annet besto av vandretutstillingen "2 ansikter/2 gesichter" og lærerveiledning. På et senere tidspunkt ble også en multimedieforestilling inkludert i bedriftens produkt. Lærerveiledningen som inngikk i produktkonseptet inneholdt oppgaver og prosjektforslag tilpasset bruk før, under og etter utstillingen. Lærerveiledningen ble laget i samarbeid med lærere ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole og en museumspedagog ved Nordkappmuseet.

Rekonseptualiseringen av fotoutstillingen "2 ansikter/2 gesichter" til ungdomsbedriften "2 ansikter"

---

68 Samspillet mellom skole og museet kan også relateres til kulturbasert reiseliv. Museumssektoren spiller ofte en sentral rolle i kulturbasert reiseliv. Kulturbasert reiseliv vektlegger kultur som en innvevd, integrert del av reiselivsprodukter, der opplevelser og kunnskapstilegning utgjør en helhet. Kulturbasert reiseliv stilles ofte opp mot masseturisme. I den grad det eksisterer et skille mellom kulturbasert reiseliv og masseturisme går skillelinjene trolig ved den funksjon kultur har. Masseturismen bærer ofte preg av en utvendig bruk av kulturelle symboler, der kultur primært fungerer som kulisser og dekorasjon. I et mer autentisk kulturforankret reiseliv er kultur en innvevd, integrert del av reiselivsproduktet, der opplevelser og kunnskapstilegning utgjør en helhet.



der fotoutstillingen nå inngikk som en blant flere elementer i et produkt, representerer en innfallsvinkel til ungdomsbedriftsvirksomhet som i liten grad er tematisert. Koblingen fotoutstilling og ungdomsbedrift fremstår som en flerårig læringsbane, der elevene bygger videre på etablert kunnskap og samtidig anvender etablert kunnskap på nye områder. Kanskje er det poeng i noen grad å forflytte fokus i ungdomsbedriftskonseptet fra kun ettårige perspektiv på etablering, drift og nedleggelse (av ungdomsbedrifter) til flerårige læringsbaner. I en samtale med ansvarlig faglærer for ungdomsbedriften "2 ansikter" ble en annen mulighet for etablering av flerårige læringsbaner med utgangspunkt i "2 ansikter" vurdert. Denne lærer så for seg at fremtidige ungdomsbedrifter ved skolen bygget videre på og videreutviklet det konsept som "2 ansikter" introduserte. På denne måten kunne "2 ansikter" videreutvikles til en flerårig læringsbane som omfattet andre aktører enn de som introduserte konseptet. Ungdomsbedrifter organisert som flerårige læringsbaner representerer en måte å sikre læringskonseptet kontinuitet og fremdrift. Samtidig er det viktig at ungdomsbedrifter i flerårige læringsbaner reelt sett videreutvikler etablerte konsepter. Gjenbruk av etablerte konsepter, der nye produktelementer ikke tilføres, bryter i noen grad med formålet med pedagogisk entreprenørskap. Det sentrale ved en læringsbane er at vanskelighetsgrad og kompleksitet øker *fordi* aktører på et tidligere stadium har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å hankses med økte krav (Dreier 1999; Lave & Wenger 2003).

Blant ringvirkningene ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole av virksomheten i "2 ansiktens" er to bokutgivelser fra skoleåret 2010/2011. Tema for bokprosjektet har vært gjenreisningen av Finnmark etter 2. verdenskrig. Boken ble først utgitt i norsk utgave høsten 2010. Siden ble boken utgitt på tysk våren 2011. Gjenreisningstematikken som ligger til grunn for bokprosjektet representerer en videreføring av krigstematikken som var utgangspunktet for fotoutstillingen og senere ungdomsbedriften "2 ansikter". Bokutgivelsene var i likhet med fotoutstillingen et resultat av norsk-tysk elevsamarbeid.

## ETABLERERKULTUR OG KULTURELLE FLASKEHALSER

På de foregående 20-25 sidene er det gitt en rekke eksempler på planer, prosjekter og konsepter ved skoler i Nordkapp som helt eller delvis representerer pedagogisk entreprenørskap (og da primært "marint entreprenørskap"). Tidligere er mulighetene for å benytte pedagogisk entreprenørskap for å stimulere fremvekt av en etablerkultur på steder som mangler en slik kultur omtalt. I hvilken grad er utvikling av en etablererkultur en aktuell tematikk i Nordkapp? Flere av mine informanter

argumenterte for at Nordkapp mangler en etablererkultur – at Nordkapp i stedet bar preg av en kultur som i for liten grad stimulerer eller understøtter bedriftsetableringer. Mangelen på positive tilbakemeldinger til aktører som forsøkte å etablere ny virksomhet var et blant flere uttrykk for denne kultur.

Informanter vektla at det å etablere ny virksomhet i begrenset grad gir status i Nordkapp. I enkelte tilfeller har bedriftsetableringer vært en kilde til mistenksomhet, der vikarierende motiv for å etablere bedrift er antydning. En informant vektla spesielt det folkesnakk som omga etableringer som ikke førte frem, som resulterte i konkurs etc. I stedet for å oppmuntre til nye etableringsforsøk dominerte "ka va det vi sa" synspunkter det lokale ordskiftet. Informanter omtalte også en "FINOTRO-kultur" – en etterlevning etter den tidligere hjørnesteinsbedriften (FINOTRO) i Storbukt/Honningsvåg. "FINOTRO-kulturen" betegnes som en "klientkultur" preget av forventninger til at andre (staten) utarbeider løsninger på problemer av næringsmessig art. Denne "klientkultur" kan ha bidratt til læringsprosesser innrettet mot de muligheter som nye offentlige overføringer representerer fremfor de muligheter nye kombinasjoner av kommunens egne ressurser representerer (jfr. Eriksen 1996:146-155). Samtidig er det nå gått en del år siden FINOTRO ble avvirket. Det er ikke urimelig å anta at den kultur FINOTRO kan ha gitt grunnlag for, etter hvert har avtatt i betydning.

Informanter pekte på at kommunens næringspolitikk i begrenset grad har vært innrettet mot å utprøve noe nytt – i stedet har videreføring av etablert virksomhet vært vektlagt. Også i de tilfeller der grunnlaget for å videreføre etablert virksomhet var svært mangelfullt, slik tilfellet var med filetproduksjon i kjølvannet av nedleggelsen av FINOTRO på 1980-tallet, ble opprettholdelse av etablerte produksjonsmåter vektlagt fremfor utprøving av noe nytt. At planene om å videreføre filetproduksjon etter hvert ble skrinlagt, må trolig i større grad forstås i lys av eksterne oppkjøp, enn lokale beslutninger og prioriteringer.

Informanter har pekt på at personer utenfra gjennomgående i større grad enn egne innbyggere og politikere evnet å se og utnytte nye næringsmuligheter i kommunen. Isbaren til det spanske paret Jose Mijares og Gloria Pamplona er et eksempel på et grunnleggende nytt næringskonsept introdusert av innflyttere<sup>69</sup>. Dundalkova, Gregorius & Vanhonsbrouck (2008) nevner flere andre eksempler på innflytteres bidrag til ny næringsvirksomhet i kommunen. De formidler at den eneste

---

69 Det bør presiseres at isbaren ikke er en bar der is omsettes, men en bar formet av is.

person som har tatt steget fra å delta i ungdomsbedriftsvirksomhet til å etablere egen virksomhet i kommunen (ut fra produktideen til ungdomsbedriften) var en innflytter.

En lite utviklet etablererkultur kan både gi seg utslag i fravær av entreprenører eller i at enkeltstående entreprenører opererer mer eller mindre uavhengig av hverandre. Flere informanter mente sistnevnte mer enn førstnevnte preget Nordkapp:

"Vi har noen som prøver å være innovativ, men vi har altfor få. Vi har ikke noe miljø for å tenke fremover... Han ene i Kamøyvær, han andre i Gjesvær, og de to i Honningsvåg de møtes for sjelden... Vi har ikke noen arena, ikke noen kultur for å sette oss ned å tenke i lag, for å etablere noe..."<sup>70</sup>

Tidligere i kapitlet ble manglende samspill internt i fiskerinæringen og mellom fiskeri- og reiselivsnæringen i Nordkapp omtalt. Det som ble tilført den enkelte lokale produksjonsenhet utenfra, via blant annet eksterne eiere, ble i begrenset grad videreført innenfor det lokale produksjonssystemet. Eksterne impulser ble i noen grad tilført den enkelte bedrift, men ikke næringsmiljøet som sådan. Den type stedsforankret informasjonssirkulasjon som Malmberg & Maskell (2001) omtaler i sammenheng med stedbunden kompetanse synes i liten grad å ha preget næringsmiljøet i Nordkapp. Nordkapp har heller ikke vært preget av "knoppskyting". Det er ikke noe mønster at arbeidstakere etablerer ny næringsvirksomhet på bakgrunn av kunnskap tilegnet som ansatt i en lokal bedrift. De aller fleste arbeidstakere forblir arbeidstakere, fremfor å forsøke seg som etablerere.

Et sentralt premiss for pedagogisk entreprenørskap er at bedriftsetableringer (elev- og ungdomsbedrifter) fortrinnsvis må forankres i nettverk (partnerskap og andre samarbeidsordninger mellom skole og næringsliv). Nettverk representerer en innramming som forenkler prosessen med å etablere ny næringsvirksomhet. Betydningen av å tilrettelegge lokale møteplasser i skjæringspunktet mellom næringsvirksomhet, politikk og skole kan neppe overvurderes. Slike møteplasser vil kunne skape forutsetninger for å operere på tvers av ulike virksomheter. Det tidligere omtalte kommunale rammeplaninitiativet for grunnskoler i Nordkapp var et forsøk på å utvikle slike møteplasser. At kommunen som skoleeier etter hvert oppga å videreføre rammeplaninitiativet kan både ses i sammenheng med manglende nettverkstradisjoner og kulturelle skillelinjer mellom skole og fiskerinæring. Selv om erfaringene fra rammeplaninitiativet var tvetydige, bør de konsekvenser initiativet fikk i lokalsamfunn som Nordvågen være en indikasjon

---

70 Fra et intervju fra september 2005

på at overordnede kommunale initiativ kan medvirke til samarbeidsrelasjoner mellom skole og næringsliv. Trolig er det riktig å si at Nordkapp i for liten grad har hatt *nettverksentreprenører* (jfr. Burt 2000) som har vært i stand til å knytte sammen aktivitet i skole, kommunal politikk og planlegging, og næringsvirksomhet.

I 2007 ble det etablert en næringshage i Nordkapp. Som omtalt i kapittel fire kan næringshager og næringsparker fungere som en ramme for fremvekst av lokale og regionale innovasjonssystemer. Som Isaksen påpeker (2001), betinger innovasjonssystemer en institusjonalisering av innovasjonsrettede tiltak. Fysisk lokalisering i næringshagen skaper forutsetninger for daglig kontakt mellom medlemsbedriftene. En utfordring fremover blir å utvikle samhandlingsstrukturer som både omfatter de bedrifter som er fysisk lokalisert til næringshagen og de medlemsbedriftene som holder til i de mindre fiskeværene. Kanskje vil næringshagen i Nordkapp på sikt bidra til økt "knoppskyting" og redusere tendenser til fragmentering innen deler av næringslivet. I hvilken grad samarbeidsordninger mellom skole og næringsliv kan forankres i næringshagen er et åpent spørsmål. En fysisk plassering av ungdomsbedrifter i næringshagen vil kunne gi elever og lærere en bred kontaktflate. En slik plassering vil kunne bidra til å gi elever og lærere innsyn i næringsmiljø og ikke kun i enkeltbedrifter. I kapittel tre ble spørsmålet om skolers plass i lokale og regionale innovasjonssystemer diskutert. Det ble der påpekt at skoler i motsetning til institusjoner innen høyere utdanning frem til nå har hatt en marginal plass i innovasjonssystemer. Kanskje kan etablering av ungdomsbedrifter innen rammen av næringshager være et virkemiddel for å styrke skolens plass i lokale og regionale innovasjonssystemer.

## **7. "MARINT ENTREPRENØRSKAP" VED KYSTSKOLER I FINNMARK**

### UTFORDRINGER FOR KYSTSKOLER I FINNMARK

Kapittel seks og kapittel syv må ses i sammenheng. Kapittel seks representerer et forsøk på å kontekstualisere "marint entreprenørskap", der skoleeksempler direkte relateres til sider ved næringsmiljø og kultur. Kapittel syv bærer mindre grad preg av denne form for kontekstualisering. I kapittel syv beskrives hovedtrekkene i de læringskonsepter og de læringsprosjekter som omtales, der kontekstualiseringen begrenser seg til relasjoner mellom skoler og enkeltstående bedrifter i skolenes nærmiljø. Kapittel syv bør primært betraktes som et supplement til kapittel seks – et supplement som samtidig indikerer at "marint entreprenørskap" i Finnmark omfatter mer enn det eksemplene fra Nordkapp formidler. Siktemålet med kapitlet er dermed å indikere noe av bredden i læringsaktiviteter og læringskonsepter relatert til "marint entreprenørskap" ved kystskoler i Finnmark. Eksemplene i kapitlet er forankret i tre skoler; Havøysund skole i Måsøy kommune, (nå nedlagte) Dyfjord skole i Lebesby kommune og Vardø videregående skole i Vardø kommune. Selv om eksemplene begrenser seg til tre skoler og deres samarbeidspartnere i fiskeindustrien, indikerer de at det eksisterer mange alternative innfallsvinkler til "marint entreprenørskap". Inkluderingen av empiri fra flere kystkommuner i Finnmark indikerer også at avhandlingen har et regionalt siktemål. Siktemålet med kapitlet er å besvare de samme forskningsspørsmål som ble omtalt i kapittel seks.

Kapitlet innledes med en fremstilling av samarbeidet mellom Havøysund skole og fiskeindustribedriften Tobø Fisk AS. Deretter presenteres samarbeidet mellom Dyfjord skole og fiskeindustribedriften Bacalao Nord. Til sist omtales Vardø videregående skole, med vekt på ungdomsbedriftsvirksomhet og skolens etablering av et kompetansenter for sjømatnæringen.

### SAMARBEID MELLOM HAVØYSUND SKOLE OG TOBØ FISK AS

Ved Havøysund skole i Måsøy kommune ble det i første halvdel av 1990-tallet igangsatt flere skoleprosjekter der lokalsamfunnet ble tatt i bruk som læringsarena. Prosjektene ble etter en tid nedfelt i en partnerskapsavtale mellom Havøysund skole og fiskeindustribedriften Tobø Fisk AS. Partnerskapsavtalen ble videreført frem til 2004. Siktemålet med avtalen var blant annet å gi

skolens lærere og elever bredde og dybdekunnskap om drift av en moderne fiskeindustribedrift og de leveranser som bedriften baserte seg på. Det ble vektlagt at elevene skulle innom mange ulike typer arbeidsoppgaver, og med det få innblikk i alt fra produksjon til administrasjon og markedskontakt, dvs. en form for flerareal læring (Østerlund 1999; Eide 2012). Selv om avtalen var forankret i en spesifikk bedrift, bidro den samtidig til å synliggjøre innbyrdes avhengighet mellom næringsaktører i Havøysund. Spesielt ble forholdet mellom fiske og fiskeindustri vektlagt. Partnerskapsavtalen omfattet både kartleggings- og utprøvningsvirksomhet. Informasjon om produkter, observasjon av produksjonsprosess og andre former for kartleggingsvirksomhet ble supplert med en mer aktiv deltakelse i fiske og tilvirkning av fiskeprodukter. Lærerspitering, "skygging" av ansatte (hos Tobø Fisk) og elevbedriftsvirksomhet var blant de aktivitetsområder som inngikk i partnerskapsavtalen.

For Tobø Fisk var rekruttering blant motivene for å inngå en partnerskapsavtale. Tobø Fisk var interessert i knytte til seg elever med tanke på deltids- og sommerjobber. Skolesamarbeidet inngikk også i en mer langsiktig strategi for fremtidig rekruttering av ansatte. En årsak til at partnerskapsavtalen ble sagt opp, var at rekrutteringsbehovet etter hvert avtok. Den nedbemanning som preget Tobø Fisk etter tusenårsskiftet svekket interessen for vedlikehold av en ambisiøs og ressurskrevende partnerskapsavtale. I tillegg vektla informanter ved Tobø Fisk at det elev- og lærerengasjementet som preget samarbeidet på slutten av 1990-tallet, ikke var så fremtredende 3-4 år senere. Gjennomføringen av avtalen innebar fra bedriftens side en stor ressursbruk, og etter hvert begynte man å stille spørsmål ved denne ressursbruken. Fra bedriftens ståsted opphørte partnerskapsavtalen dermed både som følge av avtakende elev- og lærerengasjement og redusert rekrutteringsbehov.

Til tross for oppsigelsen av partnerskapsavtalen mellom Havøysund skole og Tobø Fisk, er avtalens varighet i seg selv interessant. Få andre skoler i Finnmark kan vise til et tilsvarende langvarig formalisert næringsamarbeid. Et annet interessant aspekt ved samarbeidet er dets omfang. Avtalen begrenset seg ikke til enkeltklasser og enkeltlærere, men omfattet betydelige deler av skolen. Ved å forankre gjennomføringen av partnerskapsavtalen i skolens ledelse og i hele eller store deler av lærerkollegiet unngikk man enklavevirksomhet - at pedagogisk entreprenørskap ble noe på siden av skolens "egentlige" oppgaver.

Etter at partnerskapsavtalen mellom Havøysund skole og Tobø Fisk opphørte, har det pågått et

uformelt samarbeid mellom skole og bedrift. På en del områder, blant annet i tilknytning til elevbedriftsvirksomhet, har det uformelle samarbeidet ifølge mine informanter fungert meget godt. På andre områder har det vist seg vanskeligere å samarbeide. Tobø Fisk har forsøkt å involvere skolen i prosjekter relatert til torskeoppdrett. Bedriften baserer deler av sin produksjon på oppdrettstorsk. Fisken leveres levende fra et oppdrettsanlegg i Myrfjord. Bruk av ferske råvarer representerer for bedriften en mulig bestanddel i fremtidig markedsprofilering. Ifølge en informant fra Tobø Fisk har bedriften opplevd liten respons på de initiativer den har tatt overfor Havøysund skole angående skoleprosjekt relatert til torskeoppdrett.

### "BEDRIFT I BEDRIFT"

Etablering av forretningsmessig virksomhet i grunnskolen betegnes gjennomgående som elevbedriftsvirksomhet. En variant av elevbedrifter kan betegnes som "bedrift i bedrift". "Bedrift i bedrift" innebærer blant annet at elevbedrifter benytter en etablert bedrift som produksjonslokale. I en del tilfeller benyttes også den etablerte bedrift som underleverandør (råvareleverandør) og som distributør. "Bedrift i bedrift" muliggjør dermed koordinering av en rekke aktiviteter i elevbedriften og fremstår ofte som en produksjonskjede (verdikjede), der alle ledd i et produksjonsforløp fra råvaretilgang til markedskontakt inngår. "Bedrift i bedrift" fremstår som et virkemiddel for å forankre elevvirksomhet i de praksisfellesskap som etablert næringsliv representerer. Det etableres deltaker- og læringsbaner som binder sammen aktivitet i skolen og i næringslivet (jfr. Dreier 1999; Lave & Wenger 2003). To eksempler på "bedrift i bedrift" omtales nedenfor. Det ene eksemplet tar utgangspunkt i Havøysund skole, mens det andre tar utgangspunkt i Dyfjord skole. Ved Havøysund skole har elevbedriftene fortrinnsvis operert innenfor et lokalt marked, ved Dyfjord skole har markedet vært internasjonalt.

Fra slutten av 1990-tallet og fremover har Havøysund skole hvert skoleår hatt elevbedrifter. Et sentralt element i den før omtalte partnerskapsavtale mellom Havøysund skole og Tobø Fisk AS var etablering av elevbedrifter. Alle elever i 10. klasse ved Havøysund skole etablerte, i overensstemmelse med partnerskapsavtalen, elevbedrift i tilknytning til Tobø Fisk. Foretaket fungerte både som råvareleverandør og produksjonslokale for elevbedriftene. Etter at partnerskapsavtalen mellom Tobø fisk og Havøysund skole opphørte, har man videreført samarbeidet om elevbedriftsvirksomhet, men da innen en mer uformell ramme. På det tidspunkt jeg sist intervjuet ansatte ved skolen (i oktober 2008) var det i alt fire elevbedrifter ved skolen.

Pedagogisk entreprenørskap i skolen er innrettet både mot markedsforståelse og stimulering av elevenes evne til nyskaping. Elevbedrifter som kobler produktutvikling og internasjonal kundekontakt, representerer en mulighet for å bygge opp både kunnskap om og forbindelser til internasjonale markeder. Gjennom et utstrakt samarbeid mellom skole og fiskeindustri, ble det rundt årtusenskiftet i Dyfjord i Lebesby kommune etablert en elevbedrift som koplet produktutvikling og internasjonal markedskontakt. Råstoffet for bedriftens produkter var restmateriale etter flekkeprosessen, eller mer bestemt fiskekjøttet som sitter igjen på ryggbeinet etter flekkeprosessen. Dette fiskekjøttet ble saltet og videre bearbeidet.

Elevbedriftens produksjon foregikk i lokalene til fiskeindustribedriften Bacalao Nord. Salg og eksport av elevprodukter skjedde også i regi av Bacalao Nord. Bacalao Nord i Dyfjord formidlet også tilbakemeldinger på leveranser fra importøren i Bilbao til elevbedriften. Det var også eksempel på direkte kontakt mellom elevbedrift og importør. Elever ved Dyfjord skole besøkte i et tilfelle Bilbao og hadde samtaler med kjøper. Markedet for elevbedriften ved Dyfjord skole var et foretak i Bilbao, Nord-Spania. Det spanske foretaket var både importør, produsent og distributør av fiskeprodukter. Foretaket var i tillegg eier av bedriften Bacalao Nord i Dyfjord.

Tilbakemeldinger fra den spanske importøren ga grunnlag for kontinuerlig justering av produksjonsprosess med utgangspunkt i kundebehov. De tilbakemeldinger som elevbedriften ved Dyfjord skole mottok fra importøren i Spania, dreide seg spesielt om produktets hardhet og saltinnhold. Tilbakemeldingene bidro til en justering av produksjonsprosessen, og leveranse av produkter som var i overensstemmelse med kundens ønsker. Samhandlingen mellom importøren i Bilbao, Bacalao Nord og elevbedriften ved Dyfjord skole ga grunnlag for produktutvikling og kan trolig også relateres til bruker-produsent læring. Det overordnede siktemål med bruker-produsent læring er som tidligere nevnt produktforbedring - å tilpasse produkter til behov og forutsetninger hos brukere (Lundvall 1988). Kunden tar i bruk produsentens produkter og kommuniserer erfaringer med dem. Det er også relevant å relatere aktiviteten i elevbedriften til flerarenlæring (Østerlund 1999; Eide 2012). Elevene beveget seg mellom læringsarenaer som utgikk fra skole (Dyfjord skole), produksjonsbedrift (Bacalao Nord) og internasjonale kontakter (den spanske importøren).

Bacalao Nord fungerte som tidligere nevnt både som produksjonslokale og eksportør for elevbedriften ved Dyfjord skole. I tillegg fungerte Bacalao Nord også som råvareleverandører og



kunnskapsformidlere. Ansatte ved Bacalao Nord ble trukket inn i undervisningen ved Dyfjord skole, der de ga innføringskurs i bedriftsøkonomi og markedsføring. Samtidig som Dyfjord skole gjennom elevbedriftsvirksomhet slapp til i Bacalao Nord, slapp Bacalao Nord gjennom disse innføringskursene til ved Dyfjord skole. En informant ved Bacalao Nord ga uttrykk for at dette tosidige samarbeid bidro til å redusere avstanden mellom skole og lokal fiskeindustri.

Eksemplene fra Dyfjord og Havøysund illustrer "bedrift i bedrift" som læringskonsept.

Elevbedrifter har begge steder benyttet etablert fiskeindustri (henholdsvis Tobø Fisk og Bacalao Nord) som både produksjonslokale og leverandør av råvarer. "Bedrift i bedrift"- konseptet bidrar til å forankre elevbedriftsvirksomhet i en etablert næringsstruktur. Samtidig representer slike sterke koblinger mellom elevbedrift og etablert næringsliv en viss fare for at lokale næringsaktører i for stor grad legger føringer på det som skjer i elevbedriften. Kanskje fungerer "bedrift i bedrift" best i en innføringsfase - en fase der formålet er å gjøre elevene fortrolig med næringsvirksomhet. "Bedrift i bedrift" konseptet har her en heuristisk funksjon, der arbeidet med å skaffe råvarer, få tilgang til produksjonslokale og markeder forenkles. Etter hvert som elevenes fortrolighet med en del grunnleggende sider ved bedriftsetablering øker, kan det være et poeng å løse båndene mellom elevbedrift og "mentorbedrift" noe opp. På den måten øker elevbedriftens handlingsrom, der den får et større selvstendig ansvar for produkt og produksjonsbeslutninger. Dermed unngås også at innovativ aktivitet i elevbedriften kun skjer innenfor de rammer "mentorbedriften" har definert.

## SAMSPILL MELLOM SKOLE OG FISKERIAKTØRER

Samarbeidet mellom skole og lokale bedrifter har i eksemplene fra Havøysund og Dyfjord hatt en todelt dynamikk. På den ene side har vi bedrifter som ønsker å profilere seg overfor lokal ungdom, blant annet med tanke på rekruttering. På den annen side har vi aktører i skole og næringsliv som opplever at avstanden mellom det som pågår i lokale næringsliv og det som pågår i skolen er for stor. Begge forhold kan bidra til å fremme samarbeid mellom skole og næringsliv. På det tidspunkt Tobø Fisk inngikk partnerskapsavtale med Havøysund skole, hadde bedriften et reelt rekrutteringsbehov. Store svingninger i ilandført kvantum skapte et behov for fleksibel arbeidskraft som kunne engasjeres når leveransene "toppet seg". Også ved Bacalao Nord ble det vektlagt å profilere seg i overfor ungdommen på stedet. Daglig leder ved bedriften ga i en samtale uttrykk for at: "det e egentlig lysår mellom skolen og bedriftene". Å pleie kontakt med skolen ble et virkemiddel for å synliggjøre hvilke arbeidsmuligheter som fantes i lokalmiljøet - arbeidsmuligheter

elevene til dels manglet kunnskap om. Blant de omtalte fiskeindustribedrifter synes dermed motivet for å vedlikeholde skolekontakter å ha vært en blanding av egeninteresse knyttet til rekruttering og et mer allment ønske om å forankre skolen i lokalsamfunnet. Å redusere avstanden mellom det elevene lærte i skolen og det som pågikk utenfor skoleporten ble vektlagt av mange aktører. Samtidig markerte flere ansatte i skolen at deres skole ikke var noen rekrutteringsinstans for det lokale næringsliv. En ansatt ved Havøysund skole ga uttrykk for at når skolen innledet et samarbeid med fiskeriaktører, så var det "ikke fordi vi ønsker at alle skal i fiskebåten eller fiskeindustrien – men de [elevene] skal vite hva de velger bort". Man ønsket dermed å unngå en situasjon der ungdommen (i sammenheng med fremtidig utdannings- og yrkesvalg) valgte bort fiskerinæringen uten egentlig å vite hva de valgte bort.

Marine næringsmiljøer preget av et udekket behov for fagutdannet kvalifisert arbeidskraft, vil ha en egeninteresse av å knytte seg opp mot utdanningsinstitusjoner. Påpekning av langsiktige rekrutteringsgevinster vil i mange tilfelle være tilstrekkelig for å involvere næringsaktører i samarbeid med skoler og andre utdanningsinstitusjoner. Spørsmålet er samtidig hva samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og næringsaktører skal omhandle og hvordan det skal organiseres. Det må kort sagt bygges plattformer som synliggjør hva utvekslingen mellom partene skal bestå i og hvilke betingelser som gjelder for utveksling.

Eksempelene bærer preg av en tosidig anvendelse av lokalsamfunnet. På den ene side er læringsarenaen flyttet ut av skoleområdet til lokale bedrifter. På den annen side er lokale naturressurser og ressurspersoner trukket inn i skolen. Selv om eksemplene i første rekke omhandler skoler som får innpass i lokale bedrifter, er det også gitt eksempler på lokale bedrifter som får innpass i skolen. Skolene har ved gjennomføringen av prosjektaktiviteter og etablering av elevbedrifter, inngått i et direkte samspill med sine omgivelser, der elevene i stor grad har vært delaktige i å utvikle og anvende både personlige og lokale nettverk (Laue 2000). Samspillet mellom skole og lokalt næringsliv var ved Havøysund skole lenge formalisert gjennom en partnerskapsavtale. Selv om ansatte ved Havøysund skole vektla meget positive erfaringer med et formalisert samarbeid, fremstår likevel ikke partnerskapsavtaler som en forutsetning for et levedyktig samarbeid mellom skole og næringsliv (jfr. erfaringene fra samarbeidet mellom Nordvågen skole og Nordvågen AS, omtalt i kapittel seks).

Tidligere er det gitt eksempler på ulike plattformer for samarbeide mellom skole og næringsliv.

Samtidig er vanskene med å vedlikeholde samarbeide mellom skole og næringsliv over tid vektlagt. I enkelte tilfeller kan manglende kontinuitet tilskrives faktorer utenfor skolens kontroll. Kommunale vedtak om skolenedleggelse bidro til at Dyfjord skole ble lagt ned like etter årtusenskiftet. At lokale bedrifter sier opp partnerskapsavtaler med skoler, slik tilfelle var ved Havøysund skole, er også til dels utenfor skolens kontroll.

## "MARINT ENTREPRENØRSKAP" VED VARDØ VIDEREGÅENDE SKOLE

Ved grunnskolene i Finnmark representerer opplæring forankret i fiskerinæringen et valg. Den enkelte skole eller skoleeier (kommunale myndigheter) bestemmer selv om fiskerirelatert opplæring skal prioriteres eller ikke. Ved enkelte videregående skoler i fylket representerer innretningen mot fiskerinæringen ikke et valg, men en fastlagt oppgave. Fiskerifagskoler i Finnmark som Nordkapp maritime fagskole og videregående skole og Vardø videregående skole er pålagt å gi et fiskerifaglig utdannings- og opplæringstilbud. Begge disse videregående skoler har i perioder opplevd liten rekruttering til fiskerifaglig utdanning. De har således stått ovenfor den felles utfordring å revitalisere utdanningen for å øke rekrutteringen. Satsningen på "marint entreprenørskap" uttrykker ved begge skoler et forsøk på revitalisering. Samtidig har skolene til dels valgt en ulik plattform for "marint entreprenørskap".

Fra årtusenskiftet og frem mot midten av tiåret ble det etablert en rekke ungdomsbedrifter ved Vardø videregående skole, ikke minst innen fiskerifag<sup>71</sup>. Ifølge mine informanter var ungdomsbedriftene innen fiskerifag i disse årene preget av voksne, modne og selvhjulpne elever med en variert referanseramme og bakgrunn. Flere av elevene var russiske, noe ungdomsbedriftenes produktsortiment til dels gjenspeilte. Kombinasjoner av norske og russiske produktelementer skapte forutsetninger for forholdsvist originale sjømatprodukter.

---

71 Fremstillingen av Vardø videregående skole baserer seg primært på tre intervjuer gjennomført i oktober 2008 med ansatte ved skolen og Senter for sjømatnæringen. En samtale i mai 2011 med en av informantene har bidratt til å oppdatere enkelte opplysninger fra tidligere intervjuer.

Ungdomsbedrifter ved skolen vant i årene etter årtusenskiftet flere priser ved Ungt Entreprenørskaps regionale mønstringer<sup>72</sup>. Fra midten av tiåret gikk antall ungdomsbedrifter med en marin forankring ned ved skolen. Reduksjonen i antall ungdomsbedrifter skyltes ifølge mine informanter først og fremst endringer i elevgrunnet. Det ble færre elever innenfor fiskerifaglig utdanning og ikke minst betydelig yngre og mindre selvhjulpne elever. Elevene manglet foregående årskulls varierte erfaringsbakgrunn, blir det påpekt. En ringvirkning av endringer i elevgrunnet var at lærere med ansvar for ungdomsbedrifter nå i økende grad ble belastet med arbeidsoppgaver elevene selv tidligere hadde tatt hånd om. Endringen av elevgrunnet skapte en forskyvning i arbeidsoppgaver mellom lærere og elever - tilrettelegging av bedriftsetablering ble med andre ord mer arbeidskrevende for lærerne enn tidligere. Merbelastningen bidro til at lærere som tidligere år hadde oppmuntret og oppfordret elever til å igangsette ungdomsbedrift, nå ofte forholdt seg avventende. Ved siden av endringer i elevmaterialet nevnes også manglende kollegial støtte og organisatorisk forankring som årsaker til at færre lærere nå fungerte som pådrivere for bedriftsetablering ved skolen<sup>73</sup>.

Elevnedgangen bidro fra midten av 2000-tallet til en endring av fokus for "marint entreprenørskap" ved skolen. Det skjedde en orientering bort fra ungdomsbedriftsvirksomhet og over mot etablering av et kompetansesenter for sjømatnæringen. I praksis innebar denne reorientering også en dreining av fokus bort fra elevene og over mot de ansatte. Elevnedgangen ved skolen skapte et behov å finne nye arbeidsoppgaver for deler av personalet. Elevnedgangen bidro også til at deler av skolens fiskerifaglige teknologi og infrastruktur i liten grad ble anvendt. Etableringen av Senter for sjømatnæringen i tilknytning til skolen senhøstes 2007 var ment som et virkemiddel for å forvalte

---

72 Hvert år arrangeres det messer for ungdomsbedrifter i alle landets fylker. Fylkesmessene omfatter presentasjon av ungdomsbedrifter og Ungt Entreprenørskap, produktsalg og kåring av beste bedrift innenfor ulike kategorier. I tillegg representerer fylkesmessene en møtearena der lærere og elever involvert i ungdomsbedriftsvirksomhet kan utveksle erfaringer. De mestvinnende bedriftene under fylkesmessene går videre til en nasjonal messe for ungdomsbedrifter (såkalt NM i ungdomsbedrift). Denne messen har en tilsvarende nasjonal funksjon som fylkesmessene har på fylkesnivå. For å kunne delta på regionale og nasjonale mønstringer (messer) for ungdomsbedrifter må virksomheten være organisert i henhold til de retningslinjer Ungt Entreprenørskap har utarbeidet. Gjennom den skriftlige dokumentasjon de mottar fra deltakerbedriftene i forkant av messene, og gjennom egne observasjoner under messene, har Ungt Entreprenørskap mulighet til å kontrollere at egne retningslinjer blir etterlevd. Ved å utvikle praksiser for dokumentering av det som skjer i ungdomsbedrifter, fra etablering og drift til avvikling, skapes det samtidig forutsetninger for å bevisstgjøre de involverte om hva læringskonseptet ungdomsbedrift innebærer, og dermed avklare innholdet i læringskonseptet. Gjennom fylkesmesser og nasjonale ungdomsbedriftsmesser har Ungt Entreprenørskap skapt en ramme for promotering av både påmeldte bedrifter og egen organisasjon. Etter en del år å ha observert fylkesmessene i Nordland er det inntrykket av synlighet som sitter igjen. Ungt Entreprenørskap har lagt nordlandsmessen til "Glasshuset" i Bodø – byens "hovedferdselsåre". Tilfeldige forbi-passerende, personer uten tilknytning til verken skole eller ungdomsbedriftsvirksomhet, blir en viktig del av fylkesmessens publikum. Messen blir i mindre grad et internt arrangement, enn en utadrettet hendelse, med et bredt sammensatt publikum.

73 Denne situasjon kan imidlertid være i ferd med å endres. Det har i den senere tid vært tendenser til en økt satsning på ungdomsbedrifter ved skolen, med skoleeier (Finnmarks fylkeskommune) som en viktig pådriver. I forrige skoleår ble det etablert tre nye ungdomsbedrifter ved skolen. To av bedriftene var innenfor fiskerifag.

ledig infrastruktur og personalressurser. På intervjudtidspunktet hadde sentret vært virksom i underkant av et år. Gitt den korte virketiden var sentret på intervjudtidspunktet mer preget av utprøvinger enn av konsolidering. Virksomheten ved sentret de første virkeårene har spesielt vært innrettet mot kursvirksomhet og kompetanseheving. Målgruppen for kursene har i hovedsak vært aktører i fiskerinæringen i Øst-Finnmark. Informantene ga uttrykk for positive erfaringer med kursvirksomheten – og tilhørende forventninger til at kursvirksomhet også fremover vil bli en sentral del av senterets virksomhet.

Et annet av senterets satsningsområder – produktutvikling – har vært preget av forholdsvis liten aktivitet. I samarbeid med næringsaktører har det vært gjennomført enkelte holdbarhetsprøver på sjømat, men omfanget har vært begrenset. Informantene vurderte det slik at sentret ikke kan fungere som en alternativ arena for produktutvikling for større konsern. I stedet må målgruppen være mindre bedrifter som mangler egnet infrastruktur (spesialrom, laboratorier etc.) eller mangler fagfolk til å gjennomføre produkttesting, smaksprøver og tilsvarende. I Vardø har mangelen på fiskeindustri medført at sentret orienterer seg mot nabokommunene, og da spesielt Båtsfjord, for oppdragsgivere og samarbeidspartnere.

Tidligere i kapitlet er læringskonseptet "bedrift i bedrift" omtalt. Utgangspunktet var her en fysisk forankring av elevbedrifter, i en etablert bedrift, der den etablerte bedrift blant annet fungerte som produksjonslokale for elevbedrifter. I hvilken grad er det motsatte mulig, dvs. fysisk forankre en etablert bedrift innenfor skoleområdet? Lederen ved Senter for sjømatnæringen hadde vyer om å tilby en fiskeindustribedrift leie av lokaler og utstyr ved skolen. Skolen hadde som nevnt ledige kapasitet, og utleie var et alternativ for å utnytte ledige lokaler og utstyr. Å knytte opplæringen av elever direkte opp mot en fiskeindustribedrift, fysisk lokalisert på skoleområdet, representerer en grunnleggende ny kobling av elevrollen med rollen som næringsaktør. På et tidspunkt var skolen i kontakt med Cape Fish fra Nordkapp med tanke på etablering av bedrift på skoleområdet. Det ble imidlertid aldri noe av denne etableringen. En grunn til dette var ulike synspunkter på hvilken type produksjon skolens lokaler skulle anvendes til. Ifølge lederen ved Senter for sjømatnæringen ønsket Cape Fish å begrense produksjonen til et fåtall produkter (for å kunne ta ut de økonomiske gevinster en spesialisering innebærer), mens skolen ønsket en bred satsning for at elevene skulle få en mest mulig variert opplæring i foredling av fisk. Cape Fish hadde økonomiske interesser de ønsket å ivareta, mens skolen hadde pedagogiske interesser den ønsket å ivareta. I dette konkrete tilfellet synes ikke de økonomiske og pedagogiske interessene å ha vært sammenfallende. En viss skepsis

hos skoleeier, Finnmark fylkeskommune, trekkes også frem som en mulig forklaring på hvorfor vyene om å etablere en reell fiskeindustribedrift på skoleområdet foreløpig ikke er realisert.

Tidligere er flerareal læring (Østerlund 1999; Eide 2012) relatert til bruk av ulike læringsarenaer, som er fysisk atskilt fra hverandre. Forsøkene på å forankre en etablert bedrift innenfor skoleområdet, utfordrer denne forståelsen av flerareal læring. Dersom Cape Fish hadde etablert virksomhet innenfor selve skoleområdet, ville det nok være korrekt å betegne det som pågikk internt i skolen som flerareal læring.

## 8. AVSLUTNING

### FELLESTREKK VED FORSKING OG ENTREPRENØRSKAP

En mangel, eller mer presist, en opplevelse av en mangel, vil ofte være en drivkraft, et incitament til å utarbeide nye løsninger. Grunnet for entreprenørskap er gjennomgående en mangel, et manglende samsvar mellom hva produsenter tilbyr og hva markedet etterspør. Mangelen fungerer her som en drivkraft som gir entreprenører et incitament til å utvikle produkter som samsvarer bedre (enn eksisterende produkter) med hva markedet etterspør. Et forskningsproblem kan ha utspring i forskeres oppfatning av en mangel. Mangelen kan være at eksisterende forklaringer på forskningsspørsmål preges av mange anomalier, og at det dermed er behov for å presentere en ny forståelsesramme. Mangelen kan også være forbundet med en opplevelse av at viktige forskningsspørsmål overses, og at forskning på det som neglisjeres kan gi grunnleggende ny kunnskap og innsikt.

De løsninger som en mangel gir opphav til, vil ha enkelte fellestrekk enten løsningene utarbeides av forskere, entreprenører eller andre<sup>74</sup>. Mangelen indikerer at løsningene ikke ligger i å videreføre etablert praksis. Løsningene fremstår derimot ofte som et brudd, som et resultat av at nye fremgangsmåter tas i bruk. Problemløsning vil her ofte ha et eksplorerende preg. Uten det kart etablerte holdepunkter representerer (etablerte holdepunkter er i en del tilfelle mangelens opphav) blir det nødvendig å bevege seg i et terreng preget av uvisshet og risiko<sup>75</sup>. Evnen til å handtere uvisshet og risiko trekkes ofte frem som sentrale entreprenøregenskaper (Solstad 2000). Selv om forskning i mindre grad enn entreprenørskap i regelen representerer en personlig økonomisk risiko, vil det å bevege seg utenfor "de oppgatte spor" også her kunne innebære sosial og karrieremessig risiko.

---

74 Formålet med å beskrive berøringsflater mellom forskning og entreprenørskap er ikke å bagatellisere skillelinjene mellom forskning og entreprenørskap. Det er mange trekk som grunnleggende skiller forskning og entreprenørskap. Det skolaske, spesialiserte virkelighetsbilde som Bourdieu (1999b) mener preger mange akademiske miljøer skiller seg også grunnleggende fra den mer handlings og "know-how" baserte tilnærming som gjennomgående preger entreprenører. De intervensjoner som ifølge Akrich et al. (2002) lå til grunn for Edisons suksess som entreprenør (som blant annet innebar en påvirkning av preferanser i opinionen) er uforenlig med grunnleggende forskningsnormer. I den grad et element av intervensjon aksepteres i forskning, er det i helt bestemte sammenhenger, for eksempel i sammenheng med aksjonsforskning.

75 En forsker hvis undersøkelser involverer komplekse utprøvinger innenfor rammer preget av usikkerhet og risiko, vil nok i større grad enn en forsker som gjenforteller etablerte sannheter, gjenkjenne visse entreprenørielle trekk ved sin forskning. En forsker som etablerer næringsvirksomhet med utgangspunkt i sine forskningsfunn vil i henhold til etablert begrepsbruk kunne betegnes som en entreprenør - en forsker-entreprenør.

En mangel representerer også en mulighet. Mangelen representerer en mulighet for den som registrerer mangelen og som besitter de nødvendig forutsetninger for å avhjelpe den. For å kunne omgjøre en mangel til en mulighet, er det nødvendig å overbevise de som antas å være berørt av mangelen og som antas å føle på kroppen de ulemper mangelen medfører. Dersom de som antas å være berørt av mangelen ikke vedkjenner seg den, vil det svekke grunnlaget for å ta til seg nye løsningsforslag. Mangelen får her ikke status som realitet, men som en forestilling, antagelse, påstand eller hypotese. Kanskje trekkes også motivene til den eller de som påpeker mangelen i tvil - oppfatninger om at involvering har sin bakgrunn i vikarierende motiver eller ren egeninteresse, kan svekke forutsetningene for å avhjelpe mangler. Dersom entreprenører ikke greier å overbevise potensielle kunder om at etablerte produkter er mangelfulle, svekker det grunnlaget for å introdusere nye produkter. Dersom forskere ikke makter å overbevise kolleger eller oppdragsgivere om at bestemte begreper, teorier eller forståelsesrammer er lite egnede, begrenser det interessen for nye, alternative forståelsesformer.

Kanskje kommer likhetstrekkene mellom forskere og entreprenører klarest frem i bruken av modeller som arbeidsredskap. Bourdieu sammenligner som tidligere omtalt design av forskningsobjekter med utvikling av en modell (Bourdieu & Wacquant 1995:215). I forkant av en undersøkelse danner vi oss en midlertidig *mental modell* av det forskningen omhandler. Uten en slik modell vil det være umulig å spesifisere hva undersøkelsen skal omfatte. Akrich et al. (2002) vektlegger at entreprenører som Edison tidlig i innovasjonsprosessen designer en modell av den virkelighet innovasjonen inngår i. Modeller gjenspeiler aldri fullt ut den virkelighet den referer til, men representerer en forenkling, der en del sentrale trekk ved referanserammen vektlegges og rendyrkes. Modellering blir et virkemiddel for å sikre at viktige sider ved det miljø innovasjonen skal inngå i, blir en bestanddel i innovasjonsprosessen. Konkrete utfordringer knyttet til å ta i bruk innovasjonen blir dermed fra første stund en del av innovasjonsprosessen. Både forskning og entreprenørskap innebærer i noen grad proaktiv virksomhet, der forsker og entreprenør gjennom modellering forsøker å foregripe trekk ved henholdsvis forsknings- og innovasjonsprosess.

Koblingen mellom forskning og entreprenørskap blir primært meningsfull i den grad vi forholder oss til forskning som en eksplorerende aktivitet. Når de eksplorerende sidene ved forskning tones ned, blir det vanskeligere å få øye på forbindelser mellom forskning og entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskaps problemer med å finne sin plass i skolen skyldes trolig blant annet at læring som eksplorerende virksomhet ikke er et fremtredende innslag i skolen. Læring i skolen



dreier seg ikke sjelden om å finne svar på spørsmål som allerede er besvart. Eleven som leter etter svar på spørsmål som læreren vet svaret på, er et eksempel på denne type læring. Den kunnskap som kommer frem gjennom læringsprosessen, er ikke ny for andre enn eleven selv. Siden svaret på de spørsmål som stilles allerede er gitt, representerer mye såkalt problemløsning i skolen ikke i en egentlig forstand problemløsning.

Læring kan også innebære forsøk på å besvare spørsmål som ikke utgår fra en etablert fasit. I den grad det lykkes å besvare slike spørsmål, blir en eventuell fasit et resultat av læringsprosessen og ikke dens forutsetning. Læring innebærer her at det genereres kunnskap som også er ny for andre enn den eller de som i utgangspunktet gjennomgår læringsprosessen. Mye forskning faller inn under denne læringskategorien. Et implisitt kjennetegn ved virksomhet i pedagogisk entreprenørskap er at problemløsning må være reell, at resultatet av entreprenørielle læreprosesser må være noe mer enn at elever lærer - at problemløsningen må resultere i noe nytt som peker ut over den enkelte elev. På dette området representerer trolig eksplorerende forskning en god modell for entreprenøriell læring.

#### PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP – MER ENN ØKONOMI OG BEDRIFTSETABLERING

Ovenfor er det pekt på likhetstrekk mellom problemløsning i forskning og pedagogisk entreprenørskap. Trolig vil det å relatere entreprenørielle læringsprosesser til hvordan eksplorerende forskning praktiseres, lette prosessen med å legitimere pedagogisk entreprenørskaps plass i skolen (ikke minst blant de mer næringslivsskeptiske i skolen). Avhandlingen har på ulike måter forsøkt å formidle at pedagogisk entreprenørskap representerer noe mer enn økonomi og bedriftsetablering. Samtidig har avhandlingen advart mot det å fristille pedagogisk entreprenørskap fra en mer etablert entreprenørskapsforståelse, dvs. en forståelse av entreprenørskap forankret i økonomi. Den manglende avklaring av hva som binder sammen økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekt ved pedagogisk entreprenørskap synes å ha bidratt til en *polarisering* mellom en smal bedriftsrelatert forståelse av pedagogisk entreprenørskap og en bred, litt diffus tilnærming til begrepet. I stedet for at det smale og brede perspektivet på pedagogisk entreprenørskap utfyller og underbygger hverandre, med utgangspunkt i en felles plattform, synes de å dra i hver sin retning. En fare med ytterligere polarisering er at det brede perspektivet på pedagogisk entreprenørskap ender opp som en betegnelse på "alt og ingenting".

Et av forskningsspørsmålene i avhandlingen var: "Hvordan sikre at økonomiske og "ikke-

økonomiske" aspekt ved pedagogisk entreprenørskap utfyller og underbygger hverandre"? Avhandlingen har gjennom teoretiske diskusjoner forsøkt å belyse tilnærminger som binder sammen økonomiske og "ikke-økonomiske" aspekt ved pedagogisk entreprenørskap, og dermed motvirker tendenser til polarisering av pedagogisk entreprenørskap. Det antas at en slik kobling blant annet kan forenkle prosessen med å avklare hva pedagogisk entreprenørskap innebærer ut over bedriftsetablering i skolen. I empirikapitlene er det presentert en rekke læringskonsepter som gir konkrete innspill til hvordan det økonomiske og det "ikke-økonomiske" kan balanseres i pedagogisk entreprenørskap. Forsøket på å synliggjøre hva som binder sammen disse aspekt ved pedagogisk entreprenørskap har også skjedd med henvisning til:

1. **Historiske entreprenørers mangesidige aktivitetsfelt.** Spinosa et al. (1997) antyder at for å forstå de mer avanserte formene for entreprenørskap, er en ren økonomisk innfallsvinkel av begrenset verdi. Entreprenører lykkes ikke primært fordi de er gode økonomer, men fordi de mestrer mye i tillegg til økonomi. Gjennom fremstillinger av en del historisk sentrale entreprenører er det vektlagt at entreprenører ofte fungerer som "tusenkunstnere". Det mangesidige ved entreprenørenes aktivitetsfelt kan være en indikasjon på at den kompetanse som pedagogisk entreprenørskap skal stimulere også bør være mangesidig, og ikke begrenset til (i en snever forstand) en økonomisk forståelsesramme. I Druckers gjennomgang av historiske entreprenører kommer det frem at entreprenøriell læring dreier seg om å gjøre mange ting samtidig og sikre at de mange ting som skjer samtidig, bygger opp om, utfyller og forsterker hverandre. Dette i kontrast til den "en og en ting av gangen" læring som til dels preger tradisjonell klasseromsundervisning.
2. **Fremveksten av en "tegnøkonomi".** Avhandlingen har argumentert for at økonomisk aktivitet i økende grad er relatert til produksjon av tegn (merkevarebygging er her et sentralt stikkord). En sterkere vektlegging av entreprenørskap som tegngenerering vil kunne lette arbeidet med å forankre pedagogisk entreprenørskap i skolefag der frembringelse og tolkning av tegn vektlegges – ikke minst språk-, kultur- og livssynsfag. "Tegnøkonomi" representerer en kobling av økonomi og semiotikk.
3. **Nettverksperspektiver.** I henhold til Raymond Burt representerer det å bevege seg mellom arenaer og utnytte muligheter som oppstår i skjæringspunktet mellom arenaer, en egen form for entreprenørskap. Personer som har spesielle forutsetninger for å koble sammen arenaer og utnytte informasjon fra en arena på andre arenaer, betegner Burt som *nettverksentreprenører*. Burt introduserer gjennom begrepet *nettverksentreprenør* nye

perspektiv på hva "nye kombinasjoner" innebærer. Burt presenterer en tilnærming der økonomisk aktivitet kan, men ikke må, inngå i entreprenørskap, et perspektiv som gjør det mulig å relatere økonomisk og "ikke-økonomiske" sider ved entreprenørskap.

Avhandlingen har omtalt entreprenører som tilrettelegger nye kombinasjoner (Schumpeter 1934), foretar komplekse koblinger (Drucker 1985), kobler sfærer/kontekster (Barth 2000), utvikler og kobler nettverk (Burt 2000) og utformer, kobler produkt- og virkelighetsbilde tilpasset produkt (Spinosa et al. 1997) og kobler utviklings- og anvendelsesarenaen for innovasjoner (Akrich et al. 2002). En sentral antagelse er dermed at entreprenører bedriver ulike typer koblings- og kombinasjonsvirksomhet, hvis formål er å skape eller utnytte muligheter (avdekke og avhjelpe mangler).

## EN LÆRINGSPLATTFORM FOR PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP

I innledningskapitlet ble det påpekt at det som klart skiller pedagogisk entreprenørskap fra andre former for entreprenørskap, er vektleggingen av elevers læring. Et av forskningsspørsmålene som presentert i samme kapittel var: Hva innebærer det å *tilrettelegge læringssituasjoner* i pedagogisk entreprenørskap? Avhandlingen har forsøkt å utforme en læringsplattform for pedagogisk entreprenørskap. Denne plattformen kan sammenfattes på følgende måte:

- ▲ **Direkte kunnskapstilegning** vektlegges; eleven lærer noe, og ikke kun *om* noe. Formidlet kunnskap får kun en supplerende funksjon.
- ▲ Tilegning og praktisering av kunnskap **kobles sammen**.
- ▲ Læringsprosesser organiseres rundt **reelle problemer og oppgaver** ("liksomproblem", slik de blant annet kommer til uttrykk i skolens øvingsoppgaver, har kun en supplerende funksjon).
- ▲ Læring som fremmer **nyskaping** og **innovasjon**, vektlegges.
- ▲ Selvregulert og læreruavhengig **evaluering** vektlegges. I elev- og ungdomsbedrifter vil for eksempel omsetting og overskudd fungere som egne evalueringsmekanismer.
- ▲ **Reaksjonstrening** og **risikohandtering** vektlegges. Elever plasseres i læringssituasjoner som betinger "der og da" beslutninger, og som gir erfaring i å handtere risiko.
- ▲ **Læring gjennom praktisering** vektlegges. Spesielt vektlegges praktisering relatert til **medlæring**. Medlæring innebærer at læring organiseres rundt praksiser som har andre

- formål enn læring - for eksempel produksjon. Læring blir en innvevd del av praksis.
- ⤴ **Læring gjennom interaksjon** vektlegges. Interaksjonen må også omfatte aktører utenfor skolen (jfr. partnerskapsavtaler).
  - ⤴ **Læring gjennom bruk** (av artefakter) vektlegges. Ved siden av å anvende artefakter for å lære, skal kunnskapen også kunne nedfelle seg i artefakter, for eksempel i produkter.
  - ⤴ Læringen tilrettelegges med tanke på å stimulere **proaktiv virksomhet**. Læringen skal gi elever forutsetninger for å foregripe hendelser i en handlingskontekst.
  - ⤴ Læringen innrettes mot at elever skal utvikle en flersidig **kontekstforståelse** som igjen skaper forutsetninger for å mestre **kompleksitet**. Entreprenøriell læring dreier seg om å gjøre mange ting samtidig og sikre at disse bygger opp om, utfyller og forsterker hverandre. Dette i kontrast til den "en og en ting av gangen" læring som til dels preger tradisjonell klasseromsundervisning.
  - ⤴ **Situasjonsklargjøring** inngår som en del av læringsprosessen. Elevene må selv bidra til å omforme en uklar situasjon til en handlingsfremmende situasjon. Gjennom situasjonsklargjøring skapes forutsetninger for **situasjonsmestring**.
  - ⤴ **Læringsbaner** benyttes for å strukturere læringsprosesser. Læring blir en prosess der læringselementer bygger opp om og bygger på hverandre. At læringsmomenter bygger på hverandre muliggjør økning av vanskelighetsgrad parallelt med bevegelsene langs læringsbanen.
  - ⤴ **Flerarenalæring** vektlegges. Bevegelse mellom ulike læringsarenaer benyttes for å stimulere elevenes evne til å koble kontekster, til å se læringsmuligheter som befinner seg i skjæringspunktet mellom arenaer. Bevegelse mellom ulike arenaer skaper sammenligningsgrunnlag - grunnlag for å vurdere en arena i lys av en annen.
  - ⤴ Læringsbaner og flerarenalæring kombineres i modeller som vektlegger **progresjon** i læringen (jfr. Laues progresjonsmodell). Denne progresjonen innebærer blant annet at den geografiske ramme for læring utvides med økende alder, fra nærmiljø til region.

## PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP OG LOKAL OG REGIONAL UTVIKLING

I læringsplattformen for pedagogisk entreprenørskap ble to av nøkkelbegrepene i avhandlingen, læringsbaner og flerarenalæring, relatert. Laue (2002) er blant dem som har vektlagt et flerarenaperspektiv i pedagogisk entreprenørskap. I Laues progresjonsmodell for entreprenørskap

utvides den geografiske ramme for læring etter hvert som elevene blir eldre. I modellen representerer lokalsamfunnet en ramme for flerarenalæring på mellomtrinnet, mens regionen representerer en tilsvarende ramme på ungdomstrinnet (ibid). Den geografiske utvidelse av elevenes handlingsrom representerer også en læringsbane. Partnerskap og lignende samarbeidsformer mellom skole, arbeids- og næringsliv fremstår som et virkemiddel for å stimulere elevenes evner til parallelt å forholde seg til ulike arenaer og koble dem. Formålet med å bevege seg mellom ulike læringsarenaer, dvs. flerarenalæring, er å gi aktører et bedre grunnlag for problemløsning enn enarenalæring.

Tidligere i avhandlingen er flerarenalæring relatert til begrepene nettverksentreprenør og sterke og løse bånd (Burt 2000; Grannovetter 1973). Hvilke forutsetninger er det for å implementere flerearenalæring i den norske skolen? Høsten 2010 ble en ny differensiert modell for lærerutdanningen i Norge introdusert. Modellen representerer en økt praksisorientering av nevnte utdanning. Praksis for lærerstudenter har frem til nå fortrinnsvis vært forbundet med skolepraksis. Samtidig har de senere års satsning på pedagogisk entreprenørskap synliggjort hvilke muligheter læringsarenaer utenfor skolen representerer for tilegning og praktisering av kunnskap. Lokalt og regionalt arbeids- og næringsliv har gjennom partnerskapsavtaler og andre samarbeidsordninger fungert som supplerende læringsarenaer for skoler involvert i pedagogisk entreprenørskap. Siden pedagogisk entreprenørskap forutsetter bruk av et bredt spekter av læringsarenaer, må en lærerutdanning med vyer om å avspeile skolers behov innen dette felt, kunne medvirke til at lærerstudenter blir fortrolige med ulike læringsarenaer. Etter hvert som lærerstudenter avslutter studiene og blir lærere, er det rimelig å anta at en satsning på flerarenalæring i lærerutdanningen, også kan gi ringvirkninger i skoleverket. Lærere med forutsetninger for å relatere og kombinere de læringsprosesser som pågår i skolen og skolens omgivelser representerer et grunnlag for å fremme entreprenøriell læring.

Avhandlingens to relaterte problemstillinger omhandler begge pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Et vesentlig premiss for pedagogisk entreprenørskap er at bruk av læringsverktøy i skolen, ikke minst i et langsiktig perspektiv, har regionalpolitiske implikasjoner. To sentrale utfordringer i regionalpolitikken er å tilrettelegge for nyetableringer i næringslivet og tilrettelegge for et best mulig samspill mellom regionale aktører. Det å stimulere entreprenørielle holdninger og ferdigheter hos barn og unge antas på sikt å kunne resultere i en økt fremvekst av "arbeidsskapere" i distriktene. Et av siktemålene ved å innrette regionalpolitiske tiltak

mot yngre aktører, er over tid å innarbeide en "etablererkultur" på steder som i dag mangler en slik kultur.

Et sentralt element i pedagogisk entreprenørskap er å skape forutsetninger for utveksling mellom skoler, nærmiljø og næringsmiljø. Omfanget av utvekslinger mellom skoler og det miljø som omgir skolen, varierer mye. Organisering og forankring av elev- og ungdomsbedrifter kan fungere som eksempel på denne variasjon. Enkelte elev- og ungdomsbedrifter er primært forankret i klasserom og skole og ikke i nærmiljø eller lokalt næringsmiljø. I de tilfeller der råvarene til produktfremstilling befinner seg på skolen, og markedet for elevenes produkter fortrinnsvis er andre elever (slik tilfellet er med enkelte kantinebedrifter), kan utvekslingene med det miljø som omgir skolen bli ubetydelige. På den annen side finnes det også elev- og ungdomsbedrifter hvis aktivitet i begrenset grad foregår innenfor rammen av klasserom og skole, og som for eksempel anvender etablerte foretak i lokalmiljøet som produksjonslokale. Elev- og ungdomsbedriftskonseptet omfatter dermed både klasseromsforankrede og nærmiljøforankrede bedrifter.

Selv om klasseromsforankrede elev- og ungdomsbedrifter i begrenset grad er vektlagt i avhandlingen vil også denne form bedriftsetablering i gitte tilfelle ha lokale og regionale virkninger. At fremgangsmåter mangler en lokal eller regional profil, forhindrer ikke at de på sikt kan generere lokale eller regionale effekter. Elever som har etablert ungdomsbedrifter uten å tilegne seg nevneverdig kunnskap om ressurser og aktører i lokalsamfunn og region kan utvilsomt i voksen alder etablere næringsvirksomhet som påvirker næringsstrukturen i samme lokalsamfunn og region. Tilsvarende representerer det å gi elever førstehåndskunnskap om lokale og regionale ressurser og aktører ingen garanti for at de i voksen alder benytter denne kunnskap ved for eksempel foretaksetablering. Det er likevel rimelig å anta at en elev som besitter detaljert kunnskap om ressurser og aktører i det næringsmiljø som omgir skolen som regel vil ha større forutsetninger enn en person som mangler slik kunnskap, for å etablere næringsvirksomhet innenfor nevnte miljø i voksen alder.

Avhandlingen har formidlet hvordan enkelte begreper fra blant annet økonomisk geografi og sosiologi kan bidra til å klargjøre sider ved pedagogisk entreprenørskap som lokal og regional utviklingsstrategi, og da ikke minst klargjøre nettverksdimensjonen ved lokal og regional utvikling. Oppgaven har forsøkt å trekke frem begreper som egner seg til koble sammen pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi og som strategi for lokal og regional utvikling. Det er pekt på

at begreper som læringsbane og flerarenalæring er spesielt velegnet til dette formålet. Gjennom fremstillingen av fiskerimessen i Nordvågen og prosjektet "Havets ressurser gir muligheter" ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole er det gitt et konkret eksempel på hvordan læringsbaner og flerarenalæring både kan relateres til læringstrategier og strategier for lokal og regional utvikling.

Dersom pedagogisk entreprenørskap slik det per i dag praktiseres ved norske skoler skal sammenfattes i to begreper vil det være nærliggende å velge *bedriftsetablering* (med henvisning til elev- og ungdomsbedrifter) og *nettverk* (med henvisning til partnerskap og andre samarbeidsformer mellom skole og næringsliv). Partnerskapsavtaler har ofte fungert som *en ramme* for elev- og ungdomsbedrifter, der foretak i lokalsamfunn og region har fungert som produksjonslokale, underleverandør og i visse tilfeller også som markeder for elevenes produkter. I kapittel to ble det presentert en tabell som viste hvordan elev- og ungdomsbedrifter kan differensieres med utgangspunkt i innovasjonsnivå. I kapittel fire ble det presentert en tabell som viste hvordan partnerskap mellom skole og næringsliv kan differensieres i ulike nivåer. Dersom vi kombinerer innholdet i disse tabeller får vi tabell 8.1.

**Tabell 8.1: Differensiering av bedriftsetablering og partnerskap**

	<b>Elev- og ungdomsbedrift (bedriftsetablering)</b>	<b>Partnerskap</b>
Nivå 1	Bedriftsetablering basert på tradisjonelle produkter og driftsløsninger - lavt innovasjonsnivå	Forholdsvis enkle utvekslinger der et begrenset antall arenaer tas i bruk
Nivå 2	Bedriftsetablering preget av et middels innovasjonsnivå	Mer avanserte og komplekse utvekslinger der flere arenaer tas i bruk
Nivå 3	Bedriftsetablering preget av et høyt innovasjonsnivå.	Nivå 2 + at elever fungerer som reelle problemløserer for partnerskapsorganisasjon.

Med noen mindre justeringer kan tabell 8.1 tilpasses slik at den også åpner opp for læringskonsept som ikke innebærer bedriftsetablering. Tabell 8.2 representerer dermed en bredere forståelse av pedagogisk entreprenørskap enn tabell 8.1.

**Tabell 8.2: Differensiering av læringskonsept og partnerskap**

	<b>Læringskonsepter</b>	<b>Partnerskap</b>
Nivå 1	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et lavt innovasjonsnivå	Forholdsvis enkle utvekslinger der et begrenset antall arenaer tas i bruk
Nivå 2	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et middels innovasjonsnivå	Mer avanserte og komplekse utvekslinger der flere arenaer tas i bruk
Nivå 3	Læringskonsept i pedagogisk entreprenørskap som innebærer et høyt innovasjonsnivå	Nivå 2 + at elever fungerer som reelle problemløser for partnerskapsorganisasjon

Å gjennomføre aktiviteter innenfor det som er betegnet som nivå 1, kan legge et grunnlag for på et senere tidspunkt å mestre aktiviteter på nivå 2 og 3. Nivåene representerer en form for læringsbane (Dreier 1999). Den nivåinndeling som tabellen ovenfor angir kan være et utgangspunkt for å tilpasse pedagogisk entreprenørskap til elevenes alder og forutsetninger. Det vises også til tabell 4.2 (i kapittel 4) for å klargjøre hvordan innovasjonsnivå og kompleksitet påvirker forutsetningene for at pedagogisk entreprenørskap skal kunne fungere som et virkemiddel for lokal og regional utvikling.

Avhandlingens første problemstilling tar utgangspunkt i hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at pedagogisk entreprenørskap skal kunne fungere som et virkemiddel for lokal og regional utvikling. Tabell 8.1 og 8.2 gir enkelte innspill til svar på nevnte spørsmål. Ved å relatere disse to tabeller til tabell 4.2 (kapittel 4) gis det et utfyllende og differensiert bilde av sammenhenger mellom pedagogisk entreprenørskap og lokal og regional utvikling. Tabell 4.2 har det fortrinn at det i større grad enn tabellene 8.1 og 8.2 får frem kombinasjons- og valgmuligheter.

Som omtalt i kapittel fire betoner Asheim et al. (2007, 2011) nødvendigheten av å balansere hensynet til variasjon i næringslivet med hensynet til komplementaritet. Det vektlegges at eksisterende ressurser og kompetanse i regioner gir retning til differensieringen av næringslivet. Utvekslinger mellom ulike, men relaterte former for næringsvirksomhet fremstilles som bestemmende for økonomisk fornyelse og regional utvikling. Komplementær ulikhet bør også legges til grunn for partnerskap mellom elev- og ungdomsbedrifter og lokalt arbeids- og næringsliv. Ettersom forutsetninger for utvekslinger mellom skole- og næringsaktører ikke gir seg selv, må det bygges plattformer som synliggjør hva utvekslingen skal bestå i og hvilke betingelser som gjelder for utveksling.



## NORDKAPP OG FINNMARK

Kapittel seks og syv representerer en empirisk eksemplifisering av pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Kapitlene har i hovedsak omhandlet pedagogisk entreprenørskap med en marin innretning ("marint entreprenørskap"), i Nordkapp og andre kystkommuner i Finnmark. Kapittel seks og syv har beskrevet en del konkrete problemer og utfordringer ved implementering av pedagogisk entreprenørskap i skoler og deres omgivelser. Det er formidlet hvordan problemer og utfordringer både kan relateres til interne forhold i skolen, til samspillet mellom skole og næringsliv og til de mer overordnede initiativ fra kommunale og fylkeskommunale myndigheter. Kapittel seks har formidlet hvordan kjennetegn ved fiskerinæringen i Nordkapp fra etterkrigsårene og fremover har påvirket forutsetningene for pedagogisk entreprenørskap i kommunen. Spesielt har følgende faktorer vært vektlagt:

- manglende internt samarbeid mellom fiskeindustribedrifter i kommunen (enkelte lokale bedriftsoppkjøp de senere år kan imidlertid skape bedre samarbeidsbetingelser fremover)
- manglende samarbeid mellom fiskerinæringen og reiselivsnæringen (med enkelte tendenser til forbedringer de senere år)
- omfanget av produktinnovasjoner (produktutvikling) er begrenset
- vektlegging av volum på bekostning av råvarekvalitet (selv om det har skjedd en viss endring i retning av større kvalitetsbevissthet de siste 10 årene)
- informasjon om markedsutvikling og sluttmarkedene er til dels indirekte, formidlet via eiere som ikke har hovedkontor i Nordkapp

Nevnte kjennetegn har fungert som et bakteppe for gjennomgang av samarbeidstiltak mellom skoler og fiskeriaktører i kommunen med vekt på tidsrommet 1998-2008. Foruten Nordvågen skole og Nordvågen A/S er det få eksempler på et meget godt samspill mellom skole og fiskerinæring i Nordkapp. De problemer skoler i Nordkapp har stått ovenfor i sammenheng med "marint entreprenørskap", kan sammenfattes på følgende måte:

- **Problemer innen den enkelte skole.** Manglende kontinuitet. Samordningsproblemer. Manglende samsvar mellom ambisjoner og forutsetninger. Manglende interesse blant deler av personalet og elevene for å arbeide med spørsmål relatert til fiskerinæringen.
- **Problemer relatert til samspillet mellom den enkelte skole og næringsaktører.** Kulturforskjeller. Relasjoner basert på manglende gjensidighet. Parter som opplever at den annen part forsøker å definere premisene for samspillet. Begrenset handlingsrom som igjen

innebærer redusert fleksibilitet.

- **Problemer relatert til kommunal samordning av pedagogisk entreprenørskap.**

Nordkapp kommune som skoleeier har i liten grad tatt initiativ til aktiviteter eller prosjekter relatert til pedagogisk entreprenørskap. Det kommunale rammeplaninitiativet fra 1998 var et av meget få eksempler på et slikt initiativ. Da videreføring av initiativet ble oppgitt rundt 2003/2004 som følge av samordningsproblemer og manglende oppfølging ved enkeltskoler, har kommunen i praksis overlatt arbeidet med pedagogisk entreprenørskap til den enkelte skole.

En årsak til at Nordkapp kommune rundt 2002/03 oppga å videreføre nevnte rammeplaninitiativ, var manglende respons ved kommunens største skole, Honningsvåg skole. Kontrasten mellom Nordvågen skoles og Honningsvåg skoles reaksjon på rammeplaninitiativet, er i seg selv interessant. Som påpekt i kapittel seks var det selve innretningen av initiativet mot fiskerinæringen som resulterte i motstand ved Honningsvåg skole. Den samme innretningen fungerte samtidig om en vekker for ansatte ved Nordvågen skole. Innretningen førte her til en økt bevissthet om fiskerinæringens rolle i lokalsamfunnet og økt oppmerksomhet om faktorer som truet Nordvågen som fiskerisamfunn (Lorentzen & Skarsvåg 1999). Kanskje ville skolenes reaksjonsmønstre blitt vesentlig annerledes dersom rammeplaninitiativet var innrettet mot en annen næring enn fiskerinæringen. Muligens ville en innretning mot for eksempel reiselivsnæringen bidratt til et sterkere engasjement ved Honningsvåg skole. Hva elever og ansatte i skolen identifiserer seg med og distanserer seg fra, i relasjon til lokale næringer, bør nok derfor vektlegges sterkere ved eventuelle fremtidige kommunale initiativ.

Ut over skolene i Nordkapp har avhandlingen også omhandlet skoler i andre kommuner i Finnmark som Måsøy, Lebesby og Vardø kommune. Eksemplene fra skolene har til dels fungert som et sammenligningsgrunnlag. De læringskonsept som er tatt i bruk i nabokommunene til Nordkapp skiller seg til dels fra dem som har vært anvendt i Nordkapp. Gjennom en sammenstilling av denne empiri er variasjoner i innovasjonsgrad, kompleksitet og nettverksinvolvering ved læringskonseptene illustrert. Flere av læringskonseptene som er omtalt innebærer ikke bedriftsetablering, og har tjent som grunnlag for diskusjoner om hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at læringskonsept som ikke impliserer bedriftsetablering, skal kunne inngå i pedagogisk entreprenørskap. Nedenfor finnes en systematisk gjennomgang av de prosjekter og læringskonsept relatert til pedagogisk entreprenørskap (med vekt på "marint entreprenørskap")

som er kartlagt i kapittel seks og syv:

**1. Elevbedrifter forankret i en lokal "mentorbedrift":**

- ⤴ Dyfjord skole: "Bedrift i bedrift" med Bacalao Nord som "mentorbedrift"
- ⤴ Havøysund skole: "Bedrift i bedrift" med Tobø Fisk som "mentorbedrift"

**2. Elevprosjekter som knytter sammen ettårige og flerårige læringsbaner:**

- ⤴ Nordvågen skole: Fiskerimesse
- ⤴ Nordkapp maritime fagskole videregående skole: Fotoutstillingen og ungdomsbedriften "2 ansikter"

**3. Elevbasert produksjonskjede:**

- ⤴ Nordkapp maritime fagskole og videregående skole: Fangst av marine råvarer, tilberedning av marine produkter og salg av kantineprodukter har i perioder vært knyttet sammen som en produksjonskjede (det er samtidig påpekt at produksjonskjeden har vært preget av manglende kontinuitet)

**4. Elevprosjekter der flerarenalæring relateres til regional utvikling:**

- ⤴ Nordkapp maritime fagskole og videregående skole: Prosjektet "Havets ressurser gir muligheter"

**5. Elevprosjekter der flerarenalæring relateres til lokal utvikling:**

- ⤴ Nordvågen skole: Fiskerimesse
- ⤴ Havøysund skole: Prosjekter etter inngått partnerskapsavtale med Tobø Fisk

**6. Elev- og ungdomsbedrifter med en internasjonal innretning:**

- ⤴ Dyfjord skole: Salg av saltfiskprodukter til spansk importør
- ⤴ Nordkapp maritime fagskole og videregående skole: Ungdomsbedriften "2 ansikter" - et resultat av et norsk-tysk fotoprojekt
- ⤴ Vardø videregående skole: Ungdomsbedrifter der russiske elever utviklet sjømatprodukter basert på en kombinasjon av russiske og norske produktelementer

**7. Elevutprøving av nye fangstformer, med sikte på implementering i regionalt næringsliv:**

- ⤴ Nordkapp maritime fagskole og videregående skole: Teinefangst av reker i fjorder med trålforbud

**8. Tiltak for bedre utnyttelse av lærerressurser og ledig infrastruktur:**

- ⤴ Vardø videregående skole: Etablering av Senter for sjømatnæringen

**9. Prosjektaktivitet som videreutvikler prosjektideer introdusert av tidligere ungdomsbedrift:**

- ⤴ Nordkapp maritime fagskole og videregående skole: Bokprosjekt som representerer en videreutvikling av prosjektideer introdusert via fotoutstillingen og ungdomsbedriften "2 ansikter"

#### 10. Etablering av en fiskeindustribedrift på skoleområdet (ikke realisert):

- ^ Vardø videregående skole: Forhandlinger med Cape Fish om etablering av en bedrift innenfor skoleområdet

#### 11. Gjennomgripende elevprosjekter som omfattet hele eller store deler av skolen:

- ^ Nordvågens skole: Fiskerimesse
- ^ Havøysund skole: Prosjekter etter inngått partnerskapsavtale med Tobø Fisk

Under halvparten av de omtalte elleve læringskonsepter forutsetter bedriftsetablering. Empirien representerer dermed et bidrag til en konkretisering av hva pedagogisk entreprenørskap innebærer ut over bedriftsetablering. Empiri fra kystsamfunn i Finnmark har tjent som et bakteppe for diskusjoner om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan skiller fra annen opplæring i skolen, blant annet gjennom diskusjoner om kjennetegn ved entreprenørielle læringskonsept. Avhandlingens empiri har dermed gitt innspill til konseptualiseringen av pedagogisk entreprenørskap. Som dette indikerer har skolene ved å utvikle egne læringskonsept aktivt arbeidet med å gi pedagogisk entreprenørskap et konkret innhold. Samtidig har flere av skolene hatt problemer med å skape en stabil utprøvingsarena for læringskonseptene. Problemene kan i stor grad relateres til et manglende samsvar mellom konseptenes krav til *tilrettelegging*, og hva som skolene og deres omgivelser har investert i tilrettelegging (eller har hatt forutsetninger for å investere). Læringskonseptene har ikke sjelden fremstått som for ambisiøse i forhold til eksisterende rammebetingelser og tilgjengelige ressurser. Skolene har i begrenset grad hatt forutsetninger for å vedlikeholde og videreutvikle det som er igangsatt. Mangelen på kontinuitet har ofte vært påfallende. Samtidig gir empirien også enkelte eksempler på kontinuitet og langsiktighet. Samarbeidet mellom Havøysund skole og Tobø Fisk har vart i nærmere tyve år. Selv om samarbeidet var mest intensivt og formalisert i årene like før og etter årtusenskiftet, er varigheten i seg selv av interesse.

Angell et al. (2012) peker på en dramatisk nedgang i antall sysselsatte innen både fiske og fiskeindustri i Finnmark de siste tyve årene. Satsning på frysehoteller og nedbygging av fiskeindustri omtales som et vesentlig strukturelt utviklingstrekk i Finnmark. Mange fiskerisamfunn i Finnmark har opplevd en endring i status fra viktige til perifere fiskerisamfunn. Den pågående oljevirkosomhet i Barentshavet vil fremover kanskje kunne bidra til næringsutvikling i noen av disse samfunnene. Den konsentrasjon av investeringer som preger oljesektoren innebærer at kun et fåtall kystsamfunn berøres direkte av oljevirkosomheten i Barentshavet. I mange fiskerikommuner i Finnmark er det derfor urealistisk å anta at oljesektoren skal bli noe mer enn et supplement til

fiskerinæringen. Spørsmålet om hvordan fiskerinæringen i Finnmark kan revitaliseres er dermed fortsatt aktuelt. Like aktuelt er spørsmålet om hvilken plass læringskonsept relatert til ”marint entreprenørskap” kan ha i langsiktige strategier for en revitalisering av fylkets fiskerinæring.

## SLUTTKOMMENTAR

Empiri fra kystsamfunn i Finnmark har tjent som bakteppe for diskusjoner om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan skilles fra annen opplæring i skolen, blant annet gjennom diskusjoner om kjennetegn ved entreprenørielle læringskonsept. Empirien har bidratt til å konkretisere hva pedagogisk entreprenørskap kan innebære ut over bedriftsetablering. Selv om de læringskonsept som omtales uttrykker skolens plassering i små kystsamfunn (der anvendelse av marine ressurser ofte står i sentrum) illustrer de samtidig at pedagogisk entreprenørskap kan omfatte nokså ulike læringskonsept. De læringskonsept som er tatt i bruk i nabokommunene til Nordkapp skiller seg til dels fra dem som har vært anvendt i Nordkapp. Gjennom sammenstillingen av denne empiri (slik det kommer til uttrykk i de tidligere omtalte elleve læringskonseptene) illustreres variasjoner i innovasjonsgrad, kompleksitet og nettverksinvolvering ved læringskonseptene. Flere av de læringskonsept som omtales innebærer ikke bedriftsetablering, og har tjent som grunnlag for diskusjoner om hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at læringskonsept som ikke impliserer bedriftsetablering, skal kunne inngå i pedagogisk entreprenørskap.

Formålet med avslutningsdelen har blant annet vært å presentere en samlet gjennomgang av forskningsfunn formidlet i tidligere kapitler. Sammenfatningen av forskningsfunn representerer også et utgangspunkt for å antyde fremtidige forskningsfelt innen pedagogisk entreprenørskap. Avhandlingen har ikke minst synliggjort behovet for å forske mer på fremgangsmåter som kan bidra til økt kontinuitet i skolers praktisering av pedagogisk entreprenørskap. Det er påpekt at gode læringskonsepter og positive erfaringer med pedagogisk entreprenørskap i seg selv ikke er tilstrekkelig til å sikre kontinuitet. Videre er det antydnet at spørsmål om kontinuitet er relatert til spørsmålet om hvordan pedagogisk entreprenørskap forankres. Pedagogisk entreprenørskap er avhengig av en parallell forankring i og utenfor skolen. En slik forankring forutsetter trolig differensierte legitimeringsstrategier. Legitimeringen av pedagogisk entreprenørskap skjer i regelen med henvisning til fremtiden – til fremtidig konkurransevne og behov for fremtidige "arbeidsskapere". Forankring av pedagogisk entreprenørskap blant politikere, planleggere og næringsaktører tilsier en legitimeringsstrategi der pedagogisk entreprenørskap som langsiktig

regional- og næringspolitiske investering synliggjøres. Trolig betinger forankring blant skoleaktører at (også) andre faktorer vektlegges - faktorer som i større grad er rettet mot arbeidssituasjon og læringsmiljø. Når ansatte i skolen spør "what's in it for me" er det neppe tilstrekkelig å henvise til langsiktige virkninger for næringsliv, lokalsamfunn og region. Forankring av pedagogisk entreprenørskap hos de enkelte interessenter betinger altså at legitimeringsfremstøt differensieres og tilpasses den enkelte målgruppen.

Forankring av pedagogisk entreprenørskap er også et spørsmål om begrepsavklaring.

I første kapittel ble det påpekt at avhandlingens problemstillinger og forskningsspørsmål betinger en ontologisk avklaring av hva pedagogisk entreprenørskap er. Avhandlingens problemstillinger kan ikke forstås uavhengig av en slik avklaring. Dersom pedagogisk entreprenørskap som begrep fremstår som uavklart, er det vanskelig å si noe om pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Avhandlingen har tatt utgangspunkt i at pedagogisk entreprenørskap befinner seg i skjæringspunktet mellom mer etablerte teoriområder og dermed i begrenset grad er et eget, konsolidert teoriområde. For å gi innspill til hvilket innhold som egner seg for pedagogisk entreprenørskap har det derfor vært nødvendig å forholde seg til en rekke ulike teoriområder og peke på mulige forbindelseslinjer mellom disse teoriområdene og pedagogisk entreprenørskap. Avhandlingens tre første kapitler tematiserer innholdet i pedagogisk entreprenørskap i lys av ulike teoriområder. Kapittel fire knytter spørsmålet om innholdet i pedagogisk entreprenørskap eksplisitt til spørsmål om lokal og regional utvikling. Ved å relatere pedagogisk entreprenørskap til eksisterende teorier innen innovasjon, læring, regional utvikling etc. er berøringspunkter og skillelinjer mellom teoriområder omtalt. I forsøkene på å relatere pedagogisk entreprenørskap til andre teoriområder er det tatt en rekke forbehold. I de tilfeller der det er manglende samsvar mellom pedagogisk entreprenørskap og elementer i andre teoriområder, er det påpekt.

Avhandlingens bidrag til konseptualiseringen av pedagogisk entreprenørskap har foregått på flere plan. Dels har konseptualiseringen en empirisk forankring. Med bakgrunn i beskrivelser fra kapittel seks og syv er elleve empirisk baserte læringskonsept presentert i avslutningskapitlet. Avhandlingen inneholder også en rekke eksempler på teoretisk konseptualisering. Seks av avhandlingens ni tabeller representerer en teoretisk konseptualisering av pedagogisk entreprenørskap. Indikatorer som innovasjonsnivå og kompleksitet er anvendt for å differensiere mellom ulike varianter av pedagogisk entreprenørskap. Differensieringen har også vært anvendt for å markere nivåforskjeller, fra enkle til mer avanserte former for pedagogisk

entreprenørskap. Nivåene er presentert som en læringsbane, der elever over tid skal kunne bevege seg fra enkle til det mer avanserte former for pedagogisk entreprenørskap. En del av avhandlingens konseptualisering kan forstås som et innspill til en mer overordnet innramming av pedagogisk entreprenørskap. I avslutningskapitlet er for eksempel en læringsplattform for pedagogisk entreprenørskap presentert. Læringsplattformen stiller opp et sett kriterier for å skille de læringsformer som inngår i pedagogisk entreprenørskap, fra de som ikke inngår.

Avhandlingen har tatt utgangspunkt i at den sterke vektlegging av elevenes læring er et kjennetegn som skiller pedagogisk entreprenørskap fra andre former for entreprenørskap. Samtidig har avhandlingen argumentert mot en fristilling av pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap kan ikke gis et innhold uavhengig av det begrepsinnhold entreprenørskap har i annen teori. Avhandlingen har samtidig vektlagt at etablert entreprenørskapsteori ikke er identisk med teori om bedriftsetablering. Det er påpekt hvordan schumpeteriansk teori vektlegger ”nye kombinasjoner” og relaterer begrepene entreprenørskap og innovasjon. Det er omtalt hvordan det å se og utnytte muligheter (avdekke og avhjelpe mangler) er et gjennomgangstema i entreprenørskapsteori. Det er også formidlet hvordan historisk sentrale entreprenører, på felt som proaktiv virksomhet, kompleksitetshåndtering og anvendelse av skjønn i en handlingssituasjon, kan gi innspill til innholdet i pedagogisk entreprenørskap.

Avhandlingen kan betegnes som teoretisk-analytisk. Avhandlingen har vektlagt teoretiske drøftinger av begrepsinnholdet i pedagogisk entreprenørskap og anvendelse av dette begrepsinnhold i strategier for lokal og regional utvikling. Empirien fra skoler og kystsamfunn i Finnmark er primært anvendt for å belyse spørsmål som er omtalt i de teoretiske drøftingene. Empirien har ikke minst bidratt til å konkretisere hvilke utfordringer praktisering av pedagogisk entreprenørskap innebærer for skoler. Empirien har også illustrert hvor vanskelig det i praksis er å skille klart mellom pedagogisk entreprenørskap og andre læringsformer i skolen.





## 9. LITTERATUR

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2002): The Keys to Success in Innovation Part I; The Art of Intersement. *International Journal of Innovation Managment*. Vol., 6 nr. 2. pp. 186-207

Alvesson, M & Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Alvheim, S. (1998): *En felles fremtid...?: En analyse av muligheter, begrensninger og utfordringer for en bærekraftig utvikling i det fiskeriavhengige lokalsamfunnet Kjøllefjord i Lebesby kommune*. Hovedfagsoppgave. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen.

Amdam, R., Isaksen, A. & Mattland Olsen, G.(1995): *Regionalpolitikk og bygdeutvikling: Drøfting av lokale tiltakstrategier*. Oslo: Det norske samlaget.

Amdam, R. & Tangen, G. (2004): Kapabilitet og partnerskap i Haram kommune. I:Amdam, R. og Bukve, O. (red.): *Det regionalpolitiske regimeskiftet – tilfellet Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Andersen, S. (1997): *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget

Andreassen, J. (2005a): Havets ressurser gir muligheter. *Forprosjektsbeskrivelse*. Finnmark fylkeskommune og Honningsvåg fiskerifagskole og videregående skole.

Andreassen, J. (2005b): Havets ressurser gir muligheter. *Forstudierapport*. Finnmark fylkeskommune og Honningsvåg fiskerifagskole og videregående skole.

Andreassen, J, Tveide, H. & Grimstvedt, H. (2005): LOSA Finnmark: Et fullverdig opplæringsstilbud i Finnmark på grunnkursnivå. *Prosjektoppgave*, Praktisk-pedagogisk utdanning, Høgskolen i Alta.

Angell, E., Eikeland, S., Grünfeld, L., Lie, I., Myhr, S., Nygaard, V. & Pedersen, P. (2012): Tiltakssonen for Finnmark og Nord-Troms - utviklingstrekk og gjennomgang av virkemidlene. Norut Rapport 2012:2, Alta.

Angrosino, M & de Perez, K. (2003): Rethinking Observation: From Method to Context. I: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications

Arrow, K.J. (2000): Innovation in Large and Small Firms. I: R. Swedberg: *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford Management Reader, New York, Oxford University Press.

Asheim, B.T. (2003): Temporary Organisations and Spatial Embeddedness of Learning and Knowledge Creation. I: Asheim, B.T. Og Mariussen, Å.: *Innovation, Regions and Projects*. Stockholm: Nordregio R2003:3.

Asheim, B.T & Gertler, M.S. (2004): The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems. I: Fagerberg, J, Mowery, D & Nelson, R.: *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Asheim, B.T., Coenen, L. & Moodysson, J. (2007): Constructing knowledge-based regional advantage: implications for regional innovation policy. *Int. J. Entrepreneurship and Innovation Management*, Vol 7.

Asheim, B.T., Boschma, R. & Cooke, P. (2011): Constructing Regional Advantage: Plattform Policies on Related Variety and Differentiated Knowledge Bases. *Regional Studies*, 45:7, 893-904: Routledge.

Barth, F. (1980): Betydningen av transaksjoner som analytisk begrep. I: Høst, I. & Wadel, C.: *Fiske og lokalsamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget

Barth, F. (1994): *Manifestasjoner og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget

Barth, F. (2000): Economic Spheres in Darfur. I: Swedberg, R.: *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.

Bauman, Z. (1991): *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press

Berg Eriksen, T. (1990): *Briste eller bære: Posthistoriske anføtelser*. Oslo: Universitetsforlaget

Berge, D.M. & Gammelsæter, H. (2004): Innovasjonspolitikken uutholdelige tålmodighet. I: Arbo, P. & Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitikken scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Berger, P. & Luckmann, T. (1990): *Den samfundsskabte virkelighet: en vitensociologisk afhandling*, Viborg: Nørhaven

Bjerkestrand, E. (2008): Fremtidsutsikter for aktivitetsbasert turisme i Nordkapp kommune. *Feltrapport*. GE 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Bjørge, I. & Sæterdal, A.L. (2008): Fiskerinæring og oljevirksomhet – side om side i Nordkapp kommune? - et studium av to næringer med tradisjonelt motstridende konvensjoner. *Upublisert feltrapport* GE 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Blau, P. (1964): *Exchange and Power in Social life*. New York: John Willey and sons.

Blaug, M. (2000): Entrepreneurship before and after Schumpeter. I: R. Swedberg (ed.) *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford Management Reader, New York, Oxford University Press.

Bolkesjø, T. & Brun, C. (2006): Entreprenørskap i ulike regionale kontekster. I: Spilling, O. R. (red.): *Entreprenørskap på Norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Boschma, R. (2004): Competitiveness of Regions from an Evolutionary Perspective. *Regional Studies*, Vol. 38, 1001-1014.

Boschma, R. (2005): Proximity and Innovation: A Critical Assessment. *Regional Studies*, Vol. 39, 61-74.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Bourdieu, P. (1990): *In other words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, P. (1993): *Sociology in Question*. London: Sage Publications

Bourdieu, P. (1995): *Praktisk förnuft: Bidrag til en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos

Bourdieu, P. (1996): *Symbolsk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax forlag

Bourdieu, P. (1999a): Understanding. I: Bourdieu, P. (et.al.): *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, P. (1999b): *Meditasjoner*. Oslo: Pax forlag

Bourdieu, P. (2005): *Viden om viden og refleksivitet: Forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. Kbh.: Hans Reitzel forlag

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995): *Den kritiske ettertanke*. Oslo, Det Norske Samlaget

Broadly, D. (1990): *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag

Brox, O. (1984): *Nord-Norge: Fra allmenning til koloni*. Universitetsforlaget: Oslo.

Brusco, S. (1986): Small Firms and Industrial Districts: The experience of Italy. I Keeble, D., og Weaver (eds.) *New Firms and Regional Development in Europe*. London.

- Bukve, O. (1994): *Lokal utviklingspolitikk? Kommunen som næringspolitisk aktør*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bunnell, T. & Coe, N. (2001): Spaces and scales of innovation. *Progress in Human Geography* 25,4.
- Burt, R.S. (2000): The Network Entrepreneur. I: Swedberg, R. (ed.): *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.
- Burt, R.S. (2002): The social capital of structural holes. I: Guillen, M, Collin, R., England, P. & Meyer, M. (ed.) *The New Economic Sociology*. New York: Russel Sage Foundations
- Buzelin, H. (2005): Unexpected Allies: How Latour's Network Theory Could Complement Bourdieusian Analyses in Translation Studies. *The Translator* Volum 11. Number 2.
- Bærenholdt, O.J. & Aarsæther, N. (2000): Coping Strategies and Regional Policies: The Intersection of Social Capital and Space. *MOST CCPP workshop*. Joensuu, Finland.
- Campbell, J.L. (1997): Mechanisms of Evolutionary Change in Economic Governance: Interaction, Interpretation and Bricolage. I: Magnusson, L. and Ottosen, J. (red.): *Evolutionary Economics and Path Dependency*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cohen, A.P. (1986): *The Symbolic Construction of Community*. London: Routledge.
- Cooke, P. (2002): *Knowledge Economies: Clusters, learning and cooperative advantage*. London: Routeledge.
- Darsø, L. (2001): *Innovation in the Making*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- DeCerteau, M. (1984): *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California press
- Dinis, A. (2006): Marketing and Innovation: Useful Tools for Competitiveness in Rural and Peripheral Areas. *European Planning Studies*. Vol. 14, no. 1

Dosi, G. (1988): The nature of the innovative process. I: Dosi, G. et al.: *Technical Change and Economic Theory*. London: Pinter.

Drage Bakke, M. & Ølmheim, S. (2008): Saltfiskprodusenter og råstofftilgang på Magerøya. *Upublisert feltrapport*. GEO 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Dreier, O. (1999): Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I: Nielsen, K & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dreyfus, H. (1992): *Being-in-the-World: A commentary on Heidegger's Being and Time*, Division1. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Drucker, P. (1985): *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Dundalkova, J., Gregorius, S. & Vanhonsbrouck, P. (2008): Young people and migration in Finnmark. *Upublisert feltrapport* GE 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Dysthe, O.(2000): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Eide, D. (2007): *Knowing and learning in-practice in service work: A relational and collective accomplishment*. Thesis submitted for the degree doctor rerum politicarum. University of Tromsø.

Eide, O.S. (2004): Entreprenørskap i skolen – utviklingsprosjekter med bakgrunn i marine ressurser. *Upublisert prosjektrapport*. Høgskolen i Bodø

Eide, O.S. (2012): Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap. I: Sjøvoll, J. (red.) *Entreprenørskap i utdanningen: Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Eidheim, F. (1993): *Sett nordfra: Kulturelle aspekter ved forholdet mellom sentrum og periferi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Eriksen, E.O. (1996): Statsavhengighet og politikkenes grenser. I: Eriksen, E.O.: *Det nye Nord-Norge: Avhengighet og modernisering i nord*. Fagbokforlaget: Bergen.

Eskeland, T, Hansen, B. og Zivkovic, N. (2008): Entreprenørskapsutdanning ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. *Upublisert feltrapport*. GE 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

European Commission (2002): Sluttrapport fra ekspertgruppen i prosjektet: "Beste Prosedyre – Utdannelse og undervisning i entreprenørskap".

Fagerberg, J. (2004): Innovation: A Guide to the Literature. I: Fagerberg, J, Mowery, D & Nelson, R.: *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Feyerabend, P. (1978): *Science in a Free Society*. London:NLB

Finnmark fylkeskommune (2003): *Kompetent region: sammen skaper vi helhetlig kompetanse: plan for videregående opplæring 2004-2007*.

Finnmark fylkeskommune (2003): *Ressurs RIK region Finnmark 2004 -2007: regionalt utviklingsprogram*. - Vadsø: Finnmark fylkeskommune.

Fjellheim, E.M., Overø, I.K. & Vaular, E. (2008): Nordkapp: Samiske næringer i endring. *Upublisert feltrapport*. GE 0292. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Flyvbjerg, B. (1992): *Rationalitet og magt, bind I: Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.

Fløysand, A. (2004): Omstilling i norsk fiskeindustri. I: Lindkvist (red.) *Ressurser og omstilling – et geografisk perspektiv på regional omstilling i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fløysand, A. & Jakobsen, S.E. (2011): The complexity of innovation: A relational turn. *Progress in Human Geography* 35:328. Sage

Fløysand, A. & Lindkvist, K.B. (2000): Nordkapp - økonomisk praksis i et fiskeriavhengig lokalsamfunn. Kystnæringscenteret Honningsvåg, notat 1/2000

Fontana, A. & Frey, J. (2003): The Interview: From Structured Questions to Negotiated Texts. I: Denzin, N & Lincoln, Y (ed.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications.

Foss, L. (2006): Entreprenørskap og nettverk. I: Spilling, O (red.): *Entreprenørskap på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget

Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books

Friedman, J. (1994): *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.

Frydenlund, S. & Eide, T.H. (2005): Underveisnotat 2. års følgeevaluering. *Følgforskning av Ungt Entreprenørskaps program: Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge (2001-2005)*. Østlandsforskning: ØF-notat nr. 4/2005.

Fulsås, N. (1997): Nordnorsk eigenart og nordnorsk identitet. I: Thommasen, Ø. & Lorås, J. (red.): *Spenningsenes land – Nord-Norge etter 1945*. Oslo: Ad Notam forlag.

Geertz, C.(1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books



Gerrard, S. (1993): "Æ kan tenke mæ å bli her, men ikke for enkver pris" : Fiskerikultur og ungdomskultur i omforming. I Heggen, K, Myklebust & Øya, R (red.). *Ungdom i lokalmiljø: Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*. Oslo: Det Norske Samlaget

Giddens, A.(1984): *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A.(1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press

Glaserfeld, E. (1988): *The Construction of Knowledge: Contribution to Conceptual Semantics*  
Salinas: Intersystems publications

Goffman, E (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge MA:  
Harvard University Press.

Goffman, E (1992): *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax forlag

Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78:1360-80

Granovetter, M (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness.  
*The American Journal of Sociology*, 91: 481-510

Granovetter, M. (2000): The Economic Sociology of Firms and Entrepreneurs. I R. Swedberg (ed.):  
*Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford Management Reader, New York, Oxford  
University Press.

Gunton, T. (2003): Natural Resources and Regional Development: An Assessment of Dependency  
and Comparative Advantage Paradigm.*Economic Geography* 79 (1).

Guribye, F. (2006): *Infrastructures of Learning: Ethnographic Inquiries Into The Social And  
Technical Conditions Of Education And Training*. Department of Information Science and Media  
Studies, University of Bergen, Norway

- Hacking, I. (1999): *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hall, B.H. (2004): Innovation and Diffusion. I: Fagerberg, J., Mowery, D. & Nelson, R.: *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.(1996): *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hansen, J. K. & Selstad, T. (1999): *Regional omstilling – strukturbestemt eller styrbar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Haugum, M. (2005): *Ungdomsbedrifter og entreprenørskap – 2005*. Steinkjer: Nord-Trøndelag forskning, NTF-notat 2005:4
- Hersoug, B. (2000): Er fiskeripolitikk distriktpolitikk? I Teigen, H. (red.) *Bygdeutvikling: Historiske spor og framtidige vegval*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Holm, P. (1996): Kan torsken temmes? Moderniseringsprosesser i fiskerinæringen 1935 – 1995. I: Eriksen, E.O. (red.): *Det nye Nord-Norge: Avhengighet og modernisering i nord*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Holm, P. (2000): Ressursforvaltning som heterogent nettverk. I: Gammelsæter (red.): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Holm, P. (2001): The invisible revolution: the construction of institutional change in the fisheries. Ph.D. thesis. Norwegian Collage of Fishery Science, University of Tromsø. Tromsø.
- Holm, P. (2004): Heftig og begeistret: Fortellingene om Nord-Norge og den regionale utvikling. I: Arbo, P. & Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitikens scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Håkansson, H. (1989): Corporate technological behaviour: co-operation and networks. London: Routledge.

Håkansson, H. & Lundgren, A. (1997): Paths in Time and Space – Path Dependence in Industrial Networks. I: Magnusson, L. & Ottosen, J.: *Evolutionary Economics and Path Dependency*. Cheltenham:

Isaksen, A. (2000): Kunnskapsaktører i teorien om regionale innovasjonssystemer. I: Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Isaksen, A. (2001): Building Regional Innovation Systems: Is Endogenous Industrial Development Possible in the Global Economy? *Canadian Journal of Regional Science*. XXIV:1, 101-120.

Isaksen, A. & Onsager, K. (2004): *Klynger og klyngepolitikk i Norge – ukritisk modellimport eller relevante perspektiver*. I: Arbo, P & Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitikens scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Jerdal, E. (1998): Vitenskapsteoretisk blick på Giddens og Bourdieu. I: Først, E & Nilsen, Ø (red.): *Modernitet: refleksjoner og idebrytninger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Johannisson, B. (2009): Den svenska skolans våndor inför entreprenörskapets utmaningar. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Johannisson, B., Amundsson, A., & Kivimäki, K. (2009): Skolning i entreprenørskap som mångsidig kamp för ökad insikt. I: Skogen, K & Sjøvoll, J (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Johansen, V. & Eide, T.H. (2006): Pedagogisk entreprenørskap i skolen. *Hovedkonklusjoner fra 3-års følgeforskning av Ungt Entreprenørskaps program: Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge (2001-2005)*. Østlandsforskning: ØF-notat nr. 13/2006.

Johansen, V., Skålholt, A. & Schanke, T. (2008): Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte. Østlandsforskning. ØF-rapport:08/2008.

Johnsen, J.P. (2004): *Fiskeren som forsvant?: Avfolkning, overbefolkning og endringsprosesser i norsk fiskerinæring i et aktør-nettverk perspektiv*. Trondheim, Tapir akademisk forlag

Johnstad, T. (2004): Nettverk og klynger, partner- og lederskap. I Johnstad, T (red.): *Klynger, nettverk og verdiskaping i innlandet*. NIBR-rapport 2004:8.

Kanter, R.M. (2000): When a Thousand Flowers Bloom: Structural, Collective, and Social Conditions for Innovation in Organization. I: Swedberg, R. (ed.): *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.

Karlsen, E. (2001): *Entreprenørskap i skolen. Et satsingsområde for nordiske skolemyndigheter?* Nordland Research Institute. NF-report 10/2001.

Kaufmann, G. (2006): *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klepp, A. (1992): Hva er kystkultur? I Løseth, A. Og Sæther, P. (red.) *Kystkultur. Særpreget og mangfold*. Distriktshøgskolen i Volda.

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet. (2004): Strategiplan: *Se muligheter og gjør noe med dem – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 -2008*.

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet (2009): Handlingsplan: *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. & Nielsen, K. (1999): Landskap for læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lakshmanan, T.R. & Chatterjee, L. (2004): Entrepreneurship, Innovation and Dynamic Regional Growth: The Case of the Entrepreneurial Urban Place. *Working Paper Series*. Boston University.

Lash, S. & Urry, J. (1994): *Economies of Signs and Space*. London: Sage.

Latour, B. (1987): *Science in Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1999): *Pandora's Hope*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (2003): The Promises of Constructivism. I :Idhe, D. (ed.): *Chasing Technology: Matrix of Materiality*, Indianapolis: Indiana.

Latour, B. (2008): A Cautious Prometheus? A Few Steps Toward a Philosophy of Design (with Special Attention to Peter Sloterdijk). Keynote lecture for the *Networks of Design* meeting of the Design History Society Falmouth, Cornwall.

Laue, K. (2002): *Entreprenørskap – Progresjonsmodell: For grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Læringscenteret.

Lave, J. (1999): Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag

Law, J. (1994): *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.

Leirvik, B (2004): Innovasjon og interaktiv læring – en teorijennomgang. *Østlandsforskning, ØF-notat nr. 2/2004*

Lindfors, E (2009): Innovation och användarcentrerad design i en pedagogisk kontext. I: Skogen, K & Sjøvoll, J (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Lindkvist, K.B. (1994): *Regionale utviklingstrekk i norsk fiskerinæring*, bind 1-2. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen

Lindkvist, K.B. (1997): Næringsomstilling i perifere fiskerisamfunn: Hvordan møter lokale aktører utfordringen? *Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning*. Arbeidsnotat nr. 6/1997

Lindkvist, K.B. (2004): Regionale innovasjonssystemer i norsk saltfiskindustri. I: Lindkvist (red.) *Ressurser og omstilling – et geografisk perspektiv på regional omstilling i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lindkvist, K.B. & Sanchez Hernandez, J.L. (2007): The innovative impact of territory in natural resource based industries. *Arbeider fra Institutt for geografi*. Universitetet i Bergen.

Lorentzen, T. & Skarsvåg, R. (1999): *Nordvågen – En fiskerimesse verdt*. Prosjektoppgave ved Universitetet i Tromsø.

Lothe, S. (2005): *Mellom moderne og tradisjonelle orienteringer: Ein studie av ungdommar sin orientering mot framtida*. Mastergradsoppgave i sosiologi. Universitetet i Bergen

Luhman, N. (1979): *Trust and Power: Two Works*. Chichester: John Wiley.

Lundvall, B.Å. (1988): Innovation as an interactive process: from user-producer interaction to the the national system of innovation. I: Dosi, G. et al.: *Technical Change and Economic Theory*. London: Pinter.

Lundvall, B.Å. (1992): *User-Producer Relationships, National Systems of Innovation and Internationalisation*. I: Lundvall, B.Å.(ed.): *National Systems of Innovations: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.

Lundvall, B.Å. (2001): Innovation Policy in the Globalizing Learning Economy. I: Archibugi, D. & Lundvall, B.Å. (ed.). *Globalizing Learning Economy*. Oxford: Oxford University Press.

MacKinnon, D, Cumbers, A & Chapman, K. (2002): Learning, innovation and regional development: a critical appraisal of recent debates. *Progress in Human Geography* 26,3.

Malmberg, A. & Maskell, P. (2001): Närings- och regionalpolitikk för lärande, innovation och konkurrenskraft – inledande sammanfatning. I Maskell, P (ed.): *Innovation and learning for competitiveness and regional growth*, Nordregio Report 2001:4.

Massey, D. & Allen, J. (1984): *Geography Matters*. Cambridge: University Press

Midtgård, M.R. (2004): Å selge fiskeværet - reiselivet som alternativ. I: Nilsson, J-E. & Rydningen, A.(red.): *Nord-Norge møter fremtiden*. Tromsø: Norut Samfunnsforskning

Moulaert, F. & Sekia, F. (2002): Territorial Innovation Models: A Critical Survey. *Regional Studies* vol. 37,3.

Nooteboom, B. (1997): Path Dependence of Knowledge: Implications for the Theory of the Firm. I: Magnusson, L. & Ottosen, J.: *Evolutionary Economics and Path Dependency*. Cheltenham: Edward Elgar.

Nordkapp kommune (1998): Rekruttering til fiskerinæringen: en rammeplan for grunnskolen i Nordkapp.

North, D. & Smallbone, D. (2006): Developing Entrepreneurship and Enterprise in Europe's Peripheral Rural Areas: Some Issues Facing Policy-makers. *European Planning Studies*. Vol 14, nr.1

Paasi, A. (1986): The institutionalisation of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia* 164:1, pp. 105-146

Paulgaard, G. (1993): Nye tider – nye tonar? - Eit fiskerisamfunn i endring. I Heggen, K, Myklebust & Øya, R. (red.). *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*. Oslo: Det Norske Samlaget

Paulgaard, G. (1997): Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossåskaret, E, Fuglestad, O. & Aase, T: *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget

- Paulgaard, G. (2001): Sted og tilhørighet. I: Heggen, K, Myklebust & Øya, R. (red.). *Ungdom i spenninga mellom det lokale og det globale*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Piore, M. & Sabel, C. (1984): *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Books
- Porter, M. (1990): *The Competitive Advantage of Nations*. London, Macmillan.
- Powell, W. & Grodal, S. (2005): Networks of innovation. I: Fagerberg, J, Mowery, D og Nelson, R: *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Prashnig, B. (2008): The power of diversity: new ways of learning and teaching through learning styles. London : Continuum
- Prieur, A. (2002): Objektivisering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I: Jacobsen, M., Kristiansen, S. & Prieur, A. (red.): *Liv, fortølling, tekst. Strejftog i kvalitativ sosiologi*. Ålborg: Ålborg universitetsforlag
- Rasmussen, J. (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København:Unge pædagoger
- Rasmussen, J. (1999): Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Relph, E. (1976): *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Richardson, L (2003): Writing: A Method of Inquiry. I: Denzin, N & Lincoln, Y (eds): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications
- Richter-Hansen, E. (1990): *Nordkapp en fiskerikommune. Fra de eldste tider og til i dag*. Honningsvåg: Nordkapp kommune



- Rizzello, S. (1997): *The Microfoundations of Path Dependency*. I: Magnusson, L. & Ottosen, J.: *Evolutionary Economics and Path Dependency*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Rogers, E. (2003): *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rogg, E. (1998): Pierre Bourdieu: en tidlig brobygger. I: Fürst, E. & Nilsen, Ø. (red.): *Modernitet: refleksjoner og idebrytninger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rorty, R. (1989): *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rosaldo, R. (1989): *Culture and Thruth: The Remaking of Social Analyses*. Boston: Beackon Press.
- Rossevær, V. (1994): Kan lokal kultur i skolen gi ungdommer forståelse av egne muligheter?  
I: Otterstad, O. & Jentoft, S.: *Leve kysten?: Strandhogg i fiskeri-Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Rossevær, V. (1998): *Ruinlandskap og modernitet*. Oslo: Spartacus.
- Rotefoss, B. (2005): The case of Norway. I: Lundström, A (ed.): *Creating Opportunities for Young Entrepreneurship: Nordic examples and experiences*. Örebro: Swedish foundation for small business research.
- Rotefoss, B., Johnsen, M. & Nyvold, C. (2005): *Entreprenørskapskompetanse i den norske grunnskolen*. Bodø: Kunnskapsparken Bodø AS.
- Rudolph, S.H. (2004): Is Civil Society the Answer? I: Prakash, S. & Selle, P. (ed.): *Investigating Social Capital: Comparative Perspectives on Civil Society, Participation and Governance*. London: SAGE Publications
- Rydningen, A. & Johnsen, J. P. (2002): *Marine samfunn – samfunnsmessige forutsetninger for økt verdiskapning i marin sektor*. Tromsø: Norut Samfunnsforskning/Bygdeforskning.
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

Rød Eriksen, T. (2002): *Entreprenørskap med fokus på fjæra, havet og fiskeri – et utviklingsprosjekt ved Botnhamn skole*. Prosjektrapport.

Sabel, C.F. (1993): *Studied Trust: Building new forms of Cooperation in a Volatile Economy*.  
I: Swedberg, R. (ed.): *Exploration in Economic Sociology*. New York: Russel Sage Foundation.  
Schaanning, E. (1997): *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus Forlag

Schumpeter, J. (1934): *The Theory of Economic Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press

Schumpeter, J. (1939): *Business Cycles: A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process*,. New York: McGraw Hill.

Schmuck, R.A. (2006): *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks. California: Corwin Press.

Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*.  
New York: Basic Books

Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shane, S. (2003): *A General Theory of Entrepreneurship: The Individual-Opportunity Nexus*.  
Cheltenham, UK: Edward Elgar

Shields, R. (1991): *Places on the Margin: Alternative Geographies of Modernity*. London:  
Routledge

Simmie, J. (2005): *Innovation and Space: A Critical Review of the Literature*. *Regional Studies*,  
789-804.

Sjøvoll, J. & Skåland, B. (2002): *Endelig! Læring med mening: læring av entreprenørskap i skole og bedrift*. Bodø: Høgskolen i Bodø

Sjøvoll, J. (2009): Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sjøvoll, J., Pedersen, O., Ovesen, S., & Rotefoss, B. (2011): Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i det norske utdanningssystemet: Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og policy. I: Sjøvoll, J. (red.): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden*. Nordisk ministerråd, København: TemaNord 2011:517

Skogen, K. (2006): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2009): Entreprenøriell ledelse – mot en bedre skole. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Solli, S. (1998): Bourdieu og konstruksjon av forskningsobjektet. I: Fürst, E & Nilsen, Ø (red.): *Modernitet: refleksjoner og idebrytninger* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Solstad, K.J. (2000): Entreprenørskap – noko for skolen? NF-rapport 12/2000, Nordlandsforskning

Spilling, O., Roppen, J.A., Sanness, A., Simonsen, B-O., Steinsli, J., Støylen, A.(2002): *Entreprenørskap som strategi for regional utvikling*. Discussion Paper 07/2002, Handelshøyskolen BI

Spilling, O. (2006): Om entreprenørskap: I Spilling, O. (red.) *Entreprenørskap på Norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H. (1997): *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action, and the Cultivation of Solidarity*. Cambridge, MA: MIT Press

Storper, M. (1997): *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*. New York, Guilford Press

Storbukt skole (2001): Plan for lokalkunnskap og fiskeri 2001/2002.

Swedberg, R. (2000): The Social Science View of Entrepreneurship. I: Swedberg, R. (ed.): *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Säljö, R. (2006): *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen akademisk

Säljö, R. (2009): The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of the new epistemic practices. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.): *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Tatnall, A. & Gilding, A. (1999): Actor-Network Theory and Information Systems Research. 10th. Australasian Conference of Information Systems.

Teigen, H. (2004): Kollektivt entreprenørskap: Eit alternativ også for framtida:I: Arbo & Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitikken scenografi – Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Thornes, G. & Wangen, S. (2008): Nordkapps muligheter i oljealderen. *Upublisert feltrapport GE 0292*. Institutt for geografi, Universitetet i Bergen

Thuen, T. (2002): Stedets identitet. I: Thuen, T. (red.): *Sted og tilhørighet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Torsvik, G. (2004). Social Capital and Economic Development: A Plea for Mechanisms. I: Prakash, S. & Selle, P. (red.): *Investigating Social Capital: Comparative Perspectives on Civil Society, Participation and Governance*. London: SAGE Publications

Uhlin, Å (2004): Flernivålarande. I: Arbo, P & Gammelsæter, H. (red.): *Innovasjonspolitikken scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Vatne, E. (2000): Regionalisert næringsutvikling. Utredninger for KRDs regionalmelding. SNF-prosjekt nr. 4305. Arbeidsnotat nr.37/00.

Vatne, E. (2004): Lokalisering av næringsvirksomhet. I: Lindkvist, K.B. (red.): *Ressurser og omstilling – et geografisk perspektiv på regional omstilling i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vea, J. (2009): *To kulturer: En sammenlignende undersøkelse av det vestnorske og det nordnorske kystsamfunnet med hovedvekt på det 19. og 20. århundret*. Høgskoleforlaget: Kristiansand.

Von Mises, L. (2000): The Entrepreneur and Profit. I: Swedberg, R. (ed.): *Entrepreneurship: The Social Science View*. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Wackerhausen, S. (1999): Det skolestiske paradigmet og mesterlære. I: Nielsen, K & Kvale, S (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Watten, J. (2004): Natur som kilde til innovasjon. I: Nilsson, J.E. & Rydningen, A.(red.): *Nord-Norge møter fremtiden*. Tromsø: Norut Samfunnsforskning

Welander, T.B. (2004): *Omstilling og industrielle konvensjoner i Finnmark – en studie av persepsjoner og tilpasninger i en global sjømatnæring*. Mastergradsoppgave i Samfunnsgeografi, Universitetet i Bergen.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiborg, A.(2002): *Den flertydige lokale tilhørighet*. I: Thuen, T (red.): Sted og tilhørighet. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Østerlund, C. (1999): Selgerlærlinger på tvers: Et flerkontekstuel perspektiv på læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

