

«En fugl i hånden ... kan begynne noe»

Effektivering av entreprenørskap i en entreprenørskapsutdanning

Benedicte Brøgger

Institutt for kommunikasjon og kultur
Handelshøyskolen BI
benedicte.brogger@bi.no

Birgit Helene Jevnaker

Institutt for ledelse og organisasjon
Handelshøyskolen BI
birgit.h.jevnaker@bi.no

SAMMENDRAG

Artikkelen retter søkelyset mot utvikling av utdanning i entreprenørskap ved en norsk handelshøyskole. Artikkelen har en eksplorativ form og drøfter noen grep som ble tatt for å utvikle entreprenørskapsprogrammer på Handelshøyskolen BI. Tema for drøftingen er pedagogisk entreprenørskap i et gradsgivende studieprogram. Vi har studert utviklingen over tid i én kontekst sett fra spesielt faglæreres engasjement og handlinger. Vi redegjør også for samspillet med eksterne samarbeidspartnere på ulike tidspunkter. Vi forstår utviklingen som et resultat av «effektivering», en «man tager hva man haver»-tilnærming, fordi det var slik den foregikk i praksis. Entreprenørskapsutdanning foregår ikke bare i klasserom, men like gjerne i inkubatorer og tettere integrert i økonomiske økosystemer enn det som er vanlig ved akademiske gradsgivende programmer. Dermed er det større behov for samarbeid enn når en akademisk institusjon har tilnærmet monopol på å bestemme utdanningens innhold og form. I artikkelen identifiserer vi tre suksesskriterier for pedagogisk entreprenørskap i et gradsgivende studieprogram: institusjonelle koblinger til eksterne parter, praksis i klasserommet og balanse mellom statiske kvalitetskrav og aktive studenter.

Nøkkelord

pedagogisk entreprenørskap, effektivering, samarbeid, høyere utdanning, entreprenørskapsutdanning

ABSTRACT

This article brings into focus the development of education in entrepreneurship at a Norwegian business school. The article has an exploratory form and discusses some measures

that were taken to develop entrepreneurial degree programs at the BI Norwegian Business School. The framing of the discussion is pedagogical entrepreneurship. We have studied the development over time in one context seen from especially the commitment and actions of faculty and some high level managers. We account for the interactions with external partners at different times. We understand the results as emerging from a process of “effectuation”, a “make use of what you have”-approach, because this is how it was conducted in practice. Entrepreneurship education takes place not only in classrooms, but just as easily in incubators and more closely integrated into the economic ecosystems than is usual in academic degree programs. Thus there is a greater need for cooperation than when an academic institution has virtually monopoly on deciding the content and form of the education. In the article we identify three action rules for pedagogical entrepreneurship: institutional links to external parties, practice in the classroom, and balance between static quality standards and active students.

Keywords

pedagogical entrepreneurship, effectuation, collaboration, higher education, entrepreneurship education

INNLEDNING

I denne artikkelen retter vi søkelyset mot utviklingen av utdanning i entreprenørskap ved en norsk handelshøyskole. Entreprenørskapsutdanningen relatert til BI Oslo startet med en inkubator for unge gründere i Nydalen i 2006. I 2016 fikk det form av et bachelorprogram vedtatt distribuert til alle BIs studiesteder i Norge. Fra å være et fagområde for spesielt interesserte, er entreprenørskap i ferd med å få et bredere nedslagsfelt, det er blitt et hett tema for mange ulike læresteder, bedrifter og næringslivsmedier, politiske myndigheter og virkemiddelapparat (Brøgger, 2017; Evers, Cunningham & Hoholm, 2014; Førde & Borch, 2010; Røyseng & Mangset, 2009; Spilling & Alsos, 2006; Foss & Nordhaug, 2005). Selve begrepet entreprenørskap er tildels dårlig forstått (Schane, 2003). Det at entreprenørskap handler om å gripe eller skape muligheter til å bli levekraftig virksomhet, understreker behovet for å utvikle både kurstilbud og forståelse i høyere utdanning. Artikkelen har en eksplorativ form og identifiserer og drøfter noen grep som ble tatt for å utvikle entreprenørskap i en norsk handelshøyskolekontekst. Vi har studert utviklingen over tid i én kontekst sett fra spesielt faglærernes engasjement og handlinger, nemlig utviklingen av entreprenørskapsprogrammer på Handelshøyskolen BI. I artikkelen forstås BIs faglærere og noen involverte fagledere som pedagogiske entreprenører. Med denne tilnærmingen har vi kunnet identifisere forskjeller og likheter i hvordan entreprenørskap er blitt utviklet, med initiativ og medvirkning fra faglærere, sentralt plasserte ledere og kritiske stakeholdere. Vi forstår prosessen i lys av effektiveringsteori, et sett prinsipper for handlingsvalg ut fra at midlene og ikke målet er avgjørende (Sarasvathy, 2001).

Faginnholdet i entreprenørskapsutdanninger varierer mye, en følge av at det er stor uenighet om sentrale begreper og modeller innen faget (Fayolle & Gailly, 2008). Entreprenørskapsutdanning er et eget forskningsfelt, men det er fortsatt sparsomt med forskning hva som egentlig vektlegges og hvordan dette foregår (Rasmussen & Sørheim, 2006;

Faanes, 2014; Spilling mfl., 2015). Internasjonalt finnes noe forskning på studenter og forsøk på å måle effekter av kurs (Honig & Martin, 2014), men institusjoners og faglæreres rolle ser ut til å være mindre studert. Vi ønsker å belyse dette over tid i en institusjonell kontekst, da dette nå er på agendaen ved flere høyere læresteder (se Spilling mfl., 2015). Vi søker i det følgende å se hva som kan gi mening for å forstå hvordan pedagogisk entreprenørskap har vokst frem i en norsk handelshøyskole – med fagmiljøer som selv har vært under stadig omforming både helt fra starten og de siste tiårene (Revang, 2000).

En ny metastudie konkluderer med tre hovedtrekk ved utdanningene: 1) fokus er på kortsiktige og subjektive resultater, altså holdninger og intensjoner hos studenter, 2) det er motsetningsfylte funn om hva som virker og ikke virker og 3) det mangler studier av effektene av pedagogiske metoder (Nabi et al., 2017). På dette siste området, som denne artikkelen bidrar til, er det mulig å skjelne mellom entreprenørskapsopplæring hvor metoden er å starte bedrift i praksis (Kolvereid, Erikson & Jenssen, 2012), og der hvor entreprenørskap betyr kreativitet og innovasjon i utdanning mer generelt (Røe Ødegård, 2003, 2015). Vi finner at pedagogisk entreprenørskap utfolder seg mellom disse ytterpunktene, men på hvilke måter? Entreprenørskapsutdanning foregår ikke bare i klasserom, men like gjerne i inkubatorer og tettere integrert i såkalte økonomiske klynger eller økosystemer enn det som er vanlig ved akademiske gradsgivende programmer. Dermed er det større behov for samarbeid mellom alle interessenter enn når en akademisk institusjon har tilnærmet monopol på å bestemme gradens innhold og form.

I artikkelen drøfter vi tre suksesskriterier for pedagogisk entreprenørskap: 1) samarbeid med eksterne parter, 2) praksis i klasserommet og 3) kvalitetskrav og studentinvolvering. Artikkelen har følgende form: I neste del redegjør vi for pedagogisk entreprenørskap og utdyper hva vi mener med effektivering, og deretter gjennomgår den metodiske tilnærmingen. Så følger en drøfting av de tre suksesskriteriene, illustrert av eksempler fra BIs programmer. Siste del konkluderer og undersøker implikasjonene for pedagogisk entreprenørskap mer generelt.

PERSPEKTIVER PÅ PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP

I Norge har begrepet pedagogisk entreprenørskap først og fremst vært brukt i lærerutdanning, i samsvar med den nasjonale innovasjons- og entreprenørskapspolicyen fra 2004. I henhold til denne har utdanningssektoren ansvar for det som har med entreprenørskap å gjøre (St.meld. nr. 20, 2004–2005). Når det gjelder pedagogisk entreprenørskap er feltet i startgropen. Det foreligger noen erfaringsbaserte studier, som ikke gir grunnlag for entydige konklusjoner. En artikkelsamling presenterer hvordan pedagogisk entreprenørskap har vært prøvd ut i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, basert på forsøk i fag som matte, norsk, samfunnsfag, estetiske fag og kroppsøving (Røe Ødegård, 2015). I drøftingen av forsøkene refererer pedagogisk entreprenørskap først og fremst til nyskapende pedagogikk. Det er åpenbart at det pedagogiske entreprenørskapet tar form av faginnholdet som skal formidles. Erfaringene er blandet, men fordi de faglige ulikhetene er store er funnene lite sammenlignbare på tvers av fag.

En annen studie tar for seg pedagogisk entreprenørskap i yrkesfaglærerutdanningen (Goth & Schön, 2014). Her var undervisningen knyttet direkte til bedriftsutvikling, mer

spesifikt organisering av studentbedrift. Som i grunnskolelærerutdanningen ble sosial interaksjon og samarbeid vektlagt. Også her var lærernes erfaringer delte. Noen opplevde at denne undervisningsformen bidro til lærelyst, nysgjerrighet og kritisk tenkning hos elevene. Av utfordringer kom det frem at prosessene var tidkrevende, krevde evne til å håndtere interpersonelle utfordringer og samarbeidsproblemer. Den mest omfattende studien av pedagogisk entreprenørskap i Norge er en doktoravhandling som tar for seg opplæring i maritime fag i Finnmark (Eide, 2013). Eide finner at pedagogisk entreprenørskap brukes som virkemiddel for lokal og regional utvikling, til å knytte elevene til det lokale næringslivet og lære seg å finne måter å løse konkrete utfordringer på. Han påpeker også at det er vanskelig å gi begrepet pedagogisk entreprenørskap presist innhold, og konkluderer med en plattform på 15 punkter, som i likhet med de andre definisjonene nevnt ovenfor vektlegger direkte kunnskapstilegning, egenlæring, medlæring og dialog mellom lærer og elev om form, innhold og progresjon i elevens læringsprosess. Eide påpeker også at selv om pedagogisk entreprenørskap betyr sterk vektlegging av elevens læring, kan det ikke frikobles fra entreprenørskapsteori. Konkret, praktisk bedrifts- og markedsforståelse er en underliggende premisse for fagfeltet (Hayek, 1945).

Bortsett fra rapportene fra lærerutdanningen er det lite forskning om pedagogisk entreprenørskap i høyere utdanning i Norge, og særlig knyttet til utdanning i næringsvirksomhet og business. Artikkelen er derfor et bidrag til litteraturen om pedagogisk entreprenørskap i høyere utdanning på begge områder.

EFFEKTUERING SOM TILNÆRMING

Artikkelen gir særlig et bidrag til å forstå faglæreres betydning for utvikling av gradsgivende entreprenørskapsprogrammer. Vi bruker effektueringstenkning som forståelseshorisont, fordi denne type fagperspektiv kan gjøre oss oppmerksom på hvilke handlings-tilnærminger som er benyttet i praksis. Effektuering er en internasjonal teoriretning som forbindes med Saras Sarasvathy, professor ved Darden School of Business, Virginia universitetet, og forskningen har bidratt til å kaste nytt lys over noen hovedtendenser i entreprenørskap generelt (Sarasvathy, 2008, 2009; Sarasvathy & Venkataraman, 2011).

Sarasvathy har forsket på tenkemåter hos erfarne, kompetente entreprenører, såkalt ekspert-entreprenører, og fant at de tenderer til å være middeldrevet snarere enn måldrevet. Faguttrykket hun bruker på dette er «effectual reasoning» (2001). I masterprogrammer over hele verden blir studenter undervist i rasjonell økonomitenkning ut fra kausal eller prediktiv tankemåte. Denne type rasjonalitet starter med definerte mål og gitte midler der poenget er å finne frem til det mest effektive alternativet. Hva er mest effektivt i forhold til å nå et mål, f.eks. å rekruttere de beste personene til en gitt avdeling i virksomheten, eller kjøpe en bedrift som kan løse oppgaven? Dette er to helt ulike handlingsalternativer. Effektuering derimot skjer med utgangspunkt i faktiske midler, bruken av disse skaper så grunnlag for et nytt handlingsvalg og så videre, og logikken tillater mål å vokse frem over tid. Effektueringsteori tilsier at entreprenører gjør det best når de forholder seg til egne, reelle handlingsalternativer, ikke hypotetiske mål. Uttrykket «hvis du bare har sitroner, lag limonade», er et godt eksempel på denne tankemåten (Read, Sarasvathy, Dew & Wiltbank, 2017). Artikkelen viser hvordan BIs pedagogiske entreprenører gjorde akkurat dette – tok

utgangspunkt i den aktuelle situasjonen på det tidspunktet de kom inn i prosessen og brukte det de hadde av posisjoner, nettverk og kunnskap for å holde hjulene i gang.

METODISK TILNÆRMING

Artikkelen søker å belyse utvikling av utdanning i entreprenørskap i lys av de involverte faglæreres handlinger og bidrag. Analysen er basert på semistrukturerte intervjuer, arkivmateriale, deltakende observasjon og samtaler. Intervjuer er gjennomført med 8 personer, de pedagogiske entreprenørene og noen ledere. Disse bidro i utvikling av utdanningen, og var på ulike tidspunkter ansvarlige og brakte nye elementer inn, se tabell 1 under. Begge artikkelforfatterne har vært del av miljøet og undervist, og vi trekker her på fordelene ved å kunne forstå en utvikling innenfra et høyere lærested. Samtidig underkastes materialet en kritisk forståelse «utenfra». Vi har gått gjennom materialet hver for oss og hentet ut funn som vi så har drøftet og tolket ved hjelp av effektueringssteori.

Tabell 1. Oversikt over pedagogiske entreprenører og samspillet mellom dem i utviklingen av programmene. Uthevede sifre referer til personer som er intervjuet/forfatterne.

Hovedaktivitet	År startet	Entreprenør	Beslektede undervisningsprogrammer	Entreprenør
Gründerskolen	1999	1,2	Styrearbeid	1,2,7
Nydalen Startup	2006	2,3	Leadership in Action, inkl. samspill m/ Co-Work	9,7
Bachelor i entreprenørskap	2006	2,4,8	Internship	7,8,9,2
Trykktank	2008	5,6	SMB, Bedriftsutvikling	1,10,9
Studentbedrift	2010	7,4	Summer entrepreneurial internship	7
Co-Work space, relansert som BI StartUp	2013, 2017	8	Entreprenøriell konsept/ forretningsutvikling på tvers av høyskoler	9,8
Entreprenørskapsprogram internasjonalt	2009, 2017	5,6,11	Spesialisering i innovasjon & entreprenørskap, siviløkonom/master of science mv.	9,5,6,4,12

I til dels uformelle prosesser er det fordelaktig med inngående kjennskap både til aktører og konteksten, men hvordan sikre også en *kritisk* refleksjon? Det bevisst å ta forskerrollen hjalp oss her til å lage nødvendig distanse. For det første har vi samlet og testet ut svar ved å spørre i forhold til konkrete eksempler og tidspunkt. Der sjekket vi ut erfaring og mening hos ulike faglærere og ledere én og én om deres egne varierte førstehåndserfaringer. Konkrete informasjoner og innsikter fra ett intervju ble fulgt opp i de etterfølgende intervjuene. Vi konsulterte også skriftlig materiale fra kursene. Vi stilte spørsmål til intervjumaterialet hver for oss og gikk deretter gjennom funnene sammen. For det andre benyttet vi aktivt eksisterende teoridiskurser som bakgrunn for kritisk å klarlegge informantens utsagn og refleksjoner; for eksempel med å spørre oppfølgende hvor initiativ egentlig kom fra og

hvem som i praksis formet dem ut fra hvilke ressurser, og evt. støtte/lite støtte, mv. Vi spurte også for å avdekke f.eks. hvor nye mål og endringer kom fra. Vi lot informantene få svare fritt og reflektere på selvstendig vis ved å holde tilbake våre egne meninger/forståelse (slik vi er vant til å gjøre i feltarbeid). I stedet noterte vi og merket oss hver informants spesi-
fikke formuleringer.

I den kvalitative analysen har vi identifisert noen gjentakende tema som er sporbare i alle intervjuene med nyanser og variasjoner over tid. De identifiserte forholdene har vi så samlet igjen under tre tematiske overskrifter, som presenteres under og kritisk reflekteres over. Artikkelen gir ikke en systematisk analyse av gangen i prosessen og dens kausale sammenhenger, om noe slikt skulle være mulig i et så komplekst og omfattende felt (vi er i tvil om det er mulig). Den forteller heller ikke Historien om prosessen. Artikkelen har som ambisjon å identifisere og drøfte noen viktige sider ved pedagogisk entreprenørskap med utgangspunkt i konkrete situasjoner slik de fortøner seg for faglærere og ledere når de reflekterer over dem i ettertid.

RESULTATER – TRE FUGLER I HÅNDEN

Prosesen var drevet fra BI internt, typisk av noen få engasjerte faglærere og ledere, men skjedde i tett samspill med næringsliv, virkemiddelapparat og studenter. Dette forklares godt ved hjelp av handlingsteori der aktørene bruker ressurser for hånden (Sarasvathy, 2001). Vi drøfter denne tolkningen ved hjelp av tre lærdommer – fugler – vi fant karakteriserte det pedagogiske entreprenørskapet.

Samarbeid med eksterne parter

Ved tusenårsskiftet ble innovasjons- og entreprenørskapsfag på BI tilbudt som en valgfri konsentrasjon innen siviløkonomstudiet. Tilbudet tiltrakk seg rundt 70 studenter i ett årskull. Det ble over tid prøvd ulike supplerende tiltak fra inkubator til fellesrom og aftenskole for studenter som ønsket å starte egne bedrifter. Noen tilbud ble støttet ovenfra, fra BIs ledelse, og noen fagaktiviteter oppsto litt under radaren. I dette arbeidet var samarbeid med eksterne parter svært viktig.

Et tidlig samarbeid var om Gründerskolen, et samarbeid som opprinnelig startet mellom Universitetet i Oslo og BI. Helt siden starten i 1999 har samarbeid vært nøkkelen til Gründerskolens suksess. Gründerskolen er et omfattende program som inkluderer utveksling i ti uker i sommermånedene, hvor studentene kan velge mellom flere ulike land. Det interessante med dette programmet for BI-studenter var å kunne kombinere praksisplass (internship) med jevnlig fellesfaglige opplegg for interdisiplinære studentgrupper. Studenter møtte noen svært engasjerte, praksisorienterte faglærere og fikk tett oppfølging, noe som ga studentenes aktive læring et løft.

BI startet tidlig med å medvirke til utviklingen av et entreprenørielt økosystem i Nydalen i samarbeid med interessenter som ønsket å stimulere lokal næringsutvikling. BI hadde flyttet virksomheten dit i 2005, og det var den gang lite næringsaktivitet i området etter at industrien var lagt ned. Sammen med et eiendomsselskap, et venture capital-miljø og noen unge gründere etablerte BI inkubatoren Nydalen Startup. Inkubatoren skulle være arnested for unge entreprenører, og sett fra BIs side skulle den ha positiv effekt for studiene ved å

gjøre det mulig å koble teori og praksis. I ettertid er vurderingen til en av BIs ledere at inkubatoren ikke hadde vært satt i gang uten Avantor, eiendomsutviklingsselskapet, som så nytten av koblingen mellom næringsutvikling og eiendomsutvikling. Selskapet hadde sterk interesse av å skape grunnlag for en inkubator som en form for eiendomsinvestering, mens BI hadde interesse av det bl.a. som investering i en form for studielokaler.

I 2006 hadde ikke BI noen egen entreprenørskapsutdanning fra bachelor av, så inkubatoren var tiltenkt øk.adm.-studentene. Tanken var at noen av disse studentene ville ha interesse av å prøve ut det de lærte i praksis. På den tiden var entreprenørskap som et eget fagområde med en egen form for utdanning bare i startfasen i Norge.

Nydalen Startup ble ingen stor suksess. Det var tungt å rekruttere studentbedrifter, og de som kom ble ikke lenge. Selv om avstanden til BIs bygg bare var noen få kvartaler, lykkes det ikke å få systematisk kunnskapsoverføring til bedriftene i inkubatoren. Det ble teori formidlet ett sted, mens praksis foregikk et annet sted.

Nydalen utviklet seg raskt, så behovet for næringsutvikling ble etter hvert ikke like akutt. Nydalen Startup ble lagt ned. Det ble etablert en inkubator i Forskningsparken ved Blindern hvor BI var medeier, og der var det tettere kobling til flere sterke forsknings- og teknologimiljøer og entreprenørskapsinstitusjoner, som etablerernettverket Connect Norge AS, Forskningsparkens inkubator Start-Up Lab, Ungt Entreprenørskap; Oslo kommunes servicekontor for næringslivet. Mange av organisasjonene arrangerte egne treningsopplegg for entreprenører, hvor BIs studenter ble tilbudt plass. Etter hvert startet også unge gründere selv egne inkubatorer. Samarbeidet med eksterne parter gjorde at BI-studenter fikk tilgang til det egne økosystemet av entreprenører som var utviklet.

På en måte får entreprenører «karakterer» av markedet gitt av det bedriften klarer å skaffe av kapital, ansatte og kunder. Men studenter lærer få begreper og modeller av det, og får dårlig sammenligningsgrunnlag gitt at suksess gjerne deles, mens feilgrep er det vanskeligere å få høre om. Opplæring kun gjennom egen bedriftsetablering er en dyr måte å lære på, særlig gitt den høye konkurransen blant oppstartsbedrifter (Statistisk Sentralbyrå, 2016; Shane, 2003). Faglærerne så derfor at det fortsatt var behov for en egen entreprenørskapsutdanning.

Med praksis i klasserommet

Handelshøyskolen BI startet en helt ny, godkjent entreprenørskapsbachelor i 2006 og fikk videre oppdatert sin innovasjonsmaster (Master of science in innovation and entrepreneurship) i 2007. Begge utdanningstilbudene kunne trekke noe på egne og innleide faglærere og deres erfaringer fra mangeårig undervisning på BI landet rundt i kurs innen bedriftsutvikling, innovasjon og entreprenørskap på både bachelor og masternivå. Med de nye gradene kom mer fokusert entreprenørskapsorientert kunnskap og praksis direkte inn på timeplanen.

Det ble lagt opp til en blanding av teori og praksis. Den godkjente master of science i innovasjon og entreprenørskap, på fulltid, var designet for å rekruttere fra folk med variert bakgrunn «som vil skape seg en karriere innen innovasjon i næringslivet». Fagene på masternivå var innovasjonsteori-, økonomi- og historieorienterte, men inneholdt også entreprenørskapsorienterte praktiske kurs; som for eksempel Venture creation og Managing innovation, design and creativity. Et valgfag var et eget sommerprogram med internship hos oppstartsbedrifter i Forskningsparken.

På bachelorgraden ble praksis ivaretatt dels gjennom studentbedriftsopplegget som ble utviklet som et eget kurs sammen med Ungt Entreprenørskap, og dels gjennom en «trykk-tank», et intensivt kurs hvor studentene jobbet med case fra entreprenører for å utvikle forretningsideene deres. Flere studenter etablerer ved hjelp av dette egne selskaper. En spesiell utfordring var at det på bachelornivå etter hvert ble mange aktiviteter som konkurrerte om studentenes oppmerksomhet. Hensynet til studentenes egen læring konkurrerte med hensynet til det de ulike institusjonelle aktørene, inkludert faglærerne, mente det var i deres interesse å lære noe om. Det ble iblant også mer praktiker-forelesere enn praksis i klasserommet. Uavhengig av hvor praktisk den enkelte læringsaktiviteten var, ble det mindre rom for den enkelte student til å lære av sine famlende forsøk på å finne frem på egen hånd og skape sine egne praktiske løsninger. Medvirkningen fra de eksterne stakeholders skapte derfor noen særegne utfordringer når det gjaldt kobling mellom teori og praksis.

Dermed startet arbeidet med en undervisningsdesign som i større grad lot studentene følge egne læringsmål. På bachelornivå er det meste nytt, og den vitenskapelige entreprenørskapsdiskursen er uoversiktlig og det samme er økosystemet av oppstartselskaper og støttespillere. Å skulle få oversikt over det hele binder opp studentenes kapasitet til å lære av egne erfaringer. Heller ikke alle BIs entreprenørskapsstudenter ønsker å starte egen bedrift, men har planer om å jobbe i bestemte bransjer eller funksjoner og tenker at entreprenørskapsgraden kan være nyttig også for dét. Med dette mangfoldet av ulike mål blir forståelsen av studentens egne læringsmål svært viktig i design av studiet. Løsningene innebar gode, enkle feedback-mekanismer fra faglærerne eller andre de kunne vise studenten veien til samt rask respons på faktiske problemer og spørsmål. Dette er en noe annen form for praksislæring enn både det å sitte i en bedrift eller inkubator å prøve å finne ut hvordan ting skal gjøres, eller å høre om hvordan det skal gjøres fra erfarne andre. Denne praksisopplæringen har sterkere innslag av handlingsorientering, og krever at studentene får opplæring i verktøy for refleksjon og erfaringslæring. Det bringer inn en ny dimensjon ved entreprenørskapet, nemlig entreprenørskap som form for kreativitet og problemløsning mer generelt. Dette er i tråd med innsiktene fra studiene av pedagogisk entreprenørskap, som var et nytt begrep på den tiden disse diskusjonene begynte.

I et slikt perspektiv blir eksterne parter mindre sentrale for å få praksis på dagorden *inne i selve klasserommet*. De utgjør da i større grad et omland av muligheter studentene kan utforske på egen hånd. Hvilken rolle BI skal spille som formidlingskanal for eksterne interessenter blir et viktig spørsmål i en slik sammenheng. BI kvalitetssikrer ikke eller går god for andre aktiviteter enn de som er direkte innarbeidet i studieplanene og i henhold til interne kvalitetsrutiner. Det foregår mange aktiviteter relatert til entreprenørskap og innovasjon på BI, men uten at de er direkte del av entreprenørskapsutdanningen.

Kvalitetskrav og studentinvolvering

Tidlig på 2000-tallet var som nevnt ovenfor fagområdet entreprenørskap nytt i Norge. Det var få rollemodeller utenom Silicon Valley, og mange grep derfra lot seg ikke uten videre overføre til norske forhold. Dermed hadde alle parter behov for å prøve seg frem. Det gjaldt både gründere, investorer, inkubatorer, offentlige instanser og forsknings- og utdanningsinstitusjonene. Opplæring i bedriftsutvikling og utdanning av ledere i små- og mellomstore bedrifter var allerede blant BIs kjerneområder, men det nye entreprenørskapsfel-

tet krevde andre løsninger, og de var ikke på noen måte gitt. BI hadde også krav på seg om å innføre den enhetlige utdanningsmodellen for bachelor- og mastergrader bestemt av EU gjennom Bologna-erklæringen, som ga tydelige føringer for akademisk innhold og kvalitet. Hvordan dette skulle gå i hop med entreprenørskapsutdanning på næringslivets premisser var heller ikke gitt.

Antall studenter på entreprenørskapsbacheloren vokste de første årene. Så gikk det ned en periode, og siden 2015 har det vært 10 % årlig vekst i antall studenter. På grunn av intern restrukturering ble mastergraden lagt ned. Bacheloren i entreprenørskap har opplevd økt interesse, og høsten 2016 ble det vedtatt kurs på alle BIs campuser i Norge. Det er videre satt i gang entreprenørskapsutdanning på executive-nivå i samarbeid med Tsinghua Universitet og en gründerpark i Kina. BI er blitt så store, at hvis vi vil ha effekt av noe må vi systematisere, forteller en erfaren leder i BI. Det som gjøres, innebærer krevende løft videre med mange flere ulike faglærere involvert, og løsningene som velges har store kostnadmessige implikasjoner nå.

«Det ble viktig å være mye mer presis, det trengtes en bevissthet om dét vi gjorde», forteller en annen leder som har fulgt utviklingen av entreprenørskapsutdanningen. Han forteller om oppfølgingen i 2013 av bachelorprogrammer med svak rekruttering selv om entreprenørskap var fag i lederes søkelys. Det var allerede laget et nytt navn for studiet, Entreprenørskap og økonomi. Faglærere begynte også å reise rundt på videregående skoler og fortelle om studiet som del i et mer «fremoverlent» arbeid for å kommunisere og presisere hva studiet, studenter og faglærere i entreprenørskap og økonomi arbeidet med. Vi har lært mye av dette, sier en av lederne, «du er nødt til å være veldig spesifikk, det nytter ikke være ullen».

Det hører med i dette at BI har også blitt del av et internasjonalt akkrediteringsapparat som stiller krav til dokumentasjon. Samtidig har høyskolen gått fra 70 prosent timeforelesere fra næringslivet til 70 prosent faste faglige ansatte. Krav om rapportering på kvalitet i utdanningen har økt samtidig med krav om resultatoppgjør. Det gjør blant annet studie-kvalitet mer sammenlignbar mellom skoler og utdanninger. BI har lagt ned betydelige ressurser de senere årene i å utvikle kvalitetsrutinene for alle sine studier. Fordi entreprenørskapsgraden er en ordinær bachelorgrad følger standardkrav til akademisk kvalitet. Det gjelder for eksempel at det skal være tydelig formulerte mål om læringsutbytte og krav om åpenhet og etterprøvbare ved karaktersetning. Dette er ikke bare bare for en entreprenørskapsutdanning. Entreprenørskapskursene er i stor grad prosesskurs, studentene lærer skritt for skritt og viser hva de har lært, ikke bare ved en avsluttende skriftlig eksamen, men også underveis og ved sammensatte elementer, som kan være prestasjoner både individuelt og i grupper, skriftlige og muntlige.

Bruken av deltagelsesbaserte pedagogiske verktøy bidrar til å øke studentinvolvingen i utviklingen av studiedesignen. Digitale plattformer og sosiale medier gjør tettere og raske kontakt mellom student og faglærer mulig. De nye verktøyene gir på den ene siden bedre muligheter for etterprøvbare. På den andre siden skaper det enda større krav til utforming av generelle mål og kjapp feedback. Dette skal balanseres mot likebehandling og gjennomsiktighet ved evalueringer og tilbakemeldinger. Samtidig har studentene blitt brukere. Gjennom sin bruk av de pedagogiske verktøyene blir de også mer direkte med i design av studiene, både når det gjelder innhold og form. På den ene siden er det dermed

blitt større behov for fleksibilitet i design av utdanningen, studentene er raske med tilbakemeldinger, som gjerne spres langt utenfor den sosiale konteksten av en klasse eller et studium (Jevnaker & Asting, 2017). På den andre siden er det blitt større krav til systematikk og struktur for å sikre kvalitet og resultatoppnåelse i utdanningen.

For entreprenørskapsutdanninger generelt gjelder i tillegg en helt egen forventning, nemlig at de fører til konkrete bedriftsetableringer. Dagens gradsgivende entreprenørskapsutdanninger gitt foreliggende kvalitetskriterier og virkemidler kan ikke binde seg til slike resultatkrav. Studier er studier, og ikke inkubasjonsvirksomhet, bedriftsutvikling eller næringsutvikling på den måten som det var rom for i 2006 da BI startet sin første studentinkubator i Nydalen. Når det gjelder akkurat entreprenørskapsutdanningen er diskusjonen om egnede kvalitetskriterier og studentmedvirkning en diskusjon som på langt nær er avsluttet, og som derfor egner seg som en åpen avslutning på denne drøftingen av suksesskriterier for pedagogisk entreprenørskap.

KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

De fleste har trolig en forestilling om at utdanning initiert gjennom en strategisk plan er en effektiv måte å utvikle nye fag og kurs på. Våre funn indikerer at mønsteret i både fremvekst og den videre utviklingen av entreprenørskapsgradene var langt mer sammensatt.

For det første var samarbeid med andre grunnleggende, noe som innebar både muligheter og utfordringer. Ser vi utviklingen fra faglærernes ståsted blir dette tydelig. Enkelte faglærere var rammebetingelsesorientert, men de fleste arbeidet på en annen og aksjonsorientert måte. Faglærerne brukte ressurser og partnere for hånden til å iverksette nye opplæringstilbud, noe vi har kalt «fugler i hånden ... som kan begynne noe». Samarbeidet gikk også på tvers av institusjonelle grenser, og deltagerne måtte balansere ulike organisasjoners mål og prioriteringer. Det å få frem noe nytt handlet i stor grad om noe relasjonelt (Jevnaker, 1993) og et anliggende for å nyskape, og om å eksperimentere uten for mye byråkrati. Det fremkommer også at utdanningen i entreprenørskap i vår kontekst vokste frem gjennom en prosess. Den var ikke resultat av en enkeltstående hendelse og heller ikke resultat av kun toppstyrt strategi.

Et annet forhold som synes å bidra til utdanningens videre utvikling, har vi kalt praksis i klasserommet. Læringsrommet må være stort og åpent nok til at studentene kan lære i eget tempo og ut fra egne hensikter med studiet. Flere faglærere engasjerte seg for å utvikle kandidater som visste hvilke grep man kunne ta.

Enda et viktig forhold var diskursen rundt kvalitet og læring for student. Dette innebar å tilføye et større fokus på læringsutfall for studentene, forstått som «performativity», å kunne mestre en oppgave, uten dermed å senke kravene til akademisk kvalitet.

En fellesnevner er å utvikle studiet og studentene ved å ta noen grep sammen for å fremme læringstilnærminger, kapabilitet og resultater. I vår handelshøyskolekontekst ble dette fremmet av en fremvoksende og skiftende entreprenøriell aktivitet som bygget utdanningen. En annen fellesnevner som kom frem i intervjuene er at alle opplevde at de ikke hadde fått det helt til, og derfor prøvde å legge til nye elementer eller trekke inn nye personer. Det er altså snakk om faglærere som også lærte i praksis, gjennom et langvarig, tillitsfullt, om iblant konfliktfylt, samarbeid om å utvikle nye læringsformer.

Det er mye å lære av prosessen fra en handelshøyskole i norsk kontekst nå når mange høyere læresteder diskuterer hvordan fremme entreprenørskap i sin utdanning; fra tekniske, naturvitenskapelige og livsvitenskapelige fag til også design- og kunsthøgskole. En implikasjon fra vårt materiale er å forstå betydningen av faktisk effektivering fra faglærere, mellomledere og samarbeidspartnere i samspill med studenters aktivitet.

Å drøfte «hvordan» utdanning i entreprenørskap foregår og utvikles i praksis er aktuelt, da det er et spennende, men krevende fagfelt å integrere (Spilling mfl., 2015), jf. også at den nye kunnskapsmeldingen, Stortingsmelding 16 (Meld. St. 16, 2016–2017) om kvalitet i høyere utdanning ikke nevner entreprenørskap som noe prioritert område. Vi vil derfor avslutte med å trekke frem behov for ordninger som gjør det lettere å samarbeide, både innen og på tvers i og mellom høyere læresteder om relevant grads- og ikke-gradsgivende opplæring. Entreprenørskap handler jo nettopp om å kunne gripe muligheter «mellom» og det som er for hånden.

ACKNOWLEDGEMENT

Forfatterne er likeverdige bidragsytere til denne artikkelen. Vi takker våre informanter for deling av sine erfaringer.

LITTERATUR

- Brøgger, B. (2017). *Sosialt entreprenørskap i Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, O. S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling: Eksempler fra skoler og mindre kystsamfunn i Finnmark*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7664/dr.thesis-2013-odd-staale-eide.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Evers, N., Cunningham, J., & Hoholm, T. (2014). *Technology entrepreneurship: bringing innovation to the marketplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fayolle, A., & B. Gailly. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>.
- Foss, L., & Nordhaug, O. (2005). *Bedriftsutvikling i teori og praksis*. Oslo: Forlag 1.
- Førde, A., & O. Borch (2010). *Innovative Bygdemiljø. Ildsjeler og nyskappingsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faanes, M. (2014). *Developing Reflective Engineers. Including work practice in the curriculum*. Ph.d.-avhandling. Institutt for industriell økonomi, NTNU.
- Goth, U. S., & Schön, E. (2014). «Learning by doing». «Studentbedrift» som pedagogisk tilnærming til entreprenørskap i yrkesfaglærerutdannelsen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a3>.
- Hayek, F. A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *The American Economic Review*, 35(4), 519–530. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-7506-9749-1.50005-3>.
- Honig, B., & Martin, B. (2014). Entrepreneurship education. (s.127–146), i A. Fayolle (Red.), *Handbook of research on entrepreneurship: What we know and what we need to know*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Jevnaker, B. H. (1993). Creating an entrepreneurial management system in large corporations: the STK Innova case, i H. Klandt (Red.), *Entrepreneurship and Business Development* (s. 335–357). Aldershot, UK: Avebury, an imprint of Ashgate.

- Jevnaker, B. H., & Asting, C. (2017). «De måske egnede». En diskurs om organisasjons- og ledelsesfag i siviløkonomutdanningen. *Magma*, 20(5), 70–80.
- Kolvreid, L., Erikson, T., & Jenssen, J. I. (2012). *Perspektiver på entreprenørskap* (2. utg.). Kristiansand og Oslo: Cappelen Damm (tidl. Høyskoleforlaget). <https://www.magma.no/de-maske-egnedel>.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Regjeringen.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2015.0026>.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>.
- Read, S., Sarasvathy, S. D., Dew, N., & Wiltbank, R. (2017). *Effectual entrepreneurship* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Revang, Ø. (2000). *Med BI fra aftenskole til vitenskapelig høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røe Ødegård, I. K. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. Å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand og Oslo: Cappelen Damm (tidl. Høyskoleforlaget).
- Røe Ødegård, I. K. (2015). Pedagogisk entreprenørskap: begrep og begrunnelser. I F. Haara & I. K. Røe Ødegård (red.), *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 23–44.
- Røyseng, S., & Mangset, P. (2009). *Kulturelt entreprenørskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation or effectuation. Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243–263.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2001.4378020>.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *What makes entrepreneurs entrepreneurial?* Charlottesville, Virginia: Darden Business Publishing University of Virginia, Darden Case UVA-ENT-0065.
- Sarasvathy, S. D. (2009). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 35(1), 113–135.
DOI: [10.1111/j.1540-6520.2010.00425.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00425.x).
- Shane, S. A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Spilling, O. R., & Alsos, G. A. (2006). *Entreprenørskap på norsk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O. R., Johansen, V., Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen*. (82). Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Statistisk Sentralbyrå (2016). *Nyetablerte foretaks overlevelse og vekst 2009–2014*. <https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/statistikker/fordem/aar>.
- St.meld. nr. 20 (2004–2005). *Vilje til forskning*. Oslo: Regjeringen.