

Schön, E.M. & Småland, E.G. (2023).
Entreprenørskap og dybdelæring, to sider av
samme sak? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.),
*Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et
utdanningsperspektiv* (s. 262–278).
Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211016>

16

Entreprenørskap og dybde- læring, to sider av samme sak?

Eldbjørg Schön, OsloMet og Erik G. Småland,
NLA Høgskolen

Innledning

Entreprenørskap er ikke et selvstendig fag i den nordiske skolen, men er en pedagogisk arbeidsmåte som kan inkluderes i flere fag ved bruk av entreprenørielle undervisningsmetoder. Med en slik forståelse kan pedagogisk entreprenørskap brukes som læringsstrategi i alle fag. Nordisk ministerråd har utviklet et rammeverk for kompetanse i undervisning (NOU 2015: 8, 2015), hvor en bred forståelse av entreprenørskap dannet et rammeverk med felles utgangspunkt for innhold og progresjon i undervisningen. Dannelsesbegrepet har stor plass, og verdigrunnlaget og prinsippene som gjennomstyrer læreplanen, skal fremme en praksis med vekt på kultur, identitet og mang-

fold. Nordisk ministerråds kompetanseramme for entreprenørskap bygger på prinsipper som springer ut av samme grunnsyn: handlingskompetanse, kreativitetskompetanse, samfunnskompetanse og personlige ressurser.

Ludvigsen-utvalget, nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2013, hadde som formål å se på hvilken kompetanse som vil etterlyses i fremtidens samfunn. Utvalget trakk frem at dybdelæring vil stå sentralt og skal formidles i tråd med samfunnets utvikling (NOU, 2015: 8, s. 7). Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer både individuelt og i samspill med andre (Fullan et al., 2018). Studentene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innen et fag, slik at de settes i stand til å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter både i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter med stadig økende kompleksitet.

Innen forskning på ulike prinsipper for tilegning av kunnskap er det utviklet en rekke begreper og definisjoner på kunnskap. Det som fremstår som felles, er fokuset på forskjellen mellom overflatekunnskap/teoretisk kunnskap og dypere, ofte også kroppsliggjort eller personliggjort, kunnskap innen praktiske fag (se f.eks. Godal et al., 2022, s. 107–120). Emnet dybdelæring står derfor sentralt i de fleste former for forskning om tilegning og videreføring av menneskelig kunnskap. Dybdelæring er noe som skjer over tid og hjelper studentene med å se sammenheng mellom fag og hjelper til med å få en mer helhetlig forståelse av fagene. Gilje mener dette: «Dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder over et lengre tidsrom» (Gilje et al., 2018).

Høsten 2020 startet innfasingen av fagfornyelsen og de nye læreplanene som vil være et bidrag til å løse dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Relevant kunnskap vil dermed bli viktig i konkurransen om arbeidsplassene. Goth, Schønfeldt og Voll (2020) og Goth, Landmark og Schønfeldt (2014) peker i sin forskning på at bedrifter opplever utdanningen som for teoretisk og lite yrkesrelevant, og at det er stor divergens mellom elevenes behov for kompetanse og den undervisningen skolen tilbyr. Dahlback et al. (2017) viser at både lærer og elever opplever opplæringen som lite relevant, og bekrefter at bedriftene etterlyser grunnleggende kunnskaper hos lærlingene.

Samfunnet vi lever i, endres raskt og utfordrer oss på mange måter. Kunnskaper og ferdigheter som formidles i skolen og academia, skal bidra til

at studentene kan bli aktive deltakere i samfunnet og være med på å forme fremtiden for morgendagens ungdommer.

Ødegård og Nøvik viser til sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglig opplæring: «Dybdelæring kjennetegnes blant annet av at elever utvikler [...] varig forståelse av sammenhenger i fag og mellom fagområder.» For at dette skal skje, må undervisningen tilrettelegges slik at studentene ser disse sammenhengene, blant annet gjennom å peke på sammenhenger mellom fag eller fagområder (Ødegård & Nøvik, 2019).

En tverrfaglig tilnærming kan derfor fremme dybdelæring. Undervisningspersonell som setter fokus på tverrfaglig formidling, har ulike begrunnelser for dette. Flere lærere legger vekt på at den virkeligheten som elevene utdannes til, ikke er fagdelt (Ødegård & Nøvik, 2019), og at formidlingen derfor må gjennomføres slik at studentene må bruke kunnskap og ferdigheter fra ulike fag for å løse utfordringene. Det viser seg at tverrfaglig arbeid bidrar til at studentene overfører kunnskap og ferdigheter mellom ulike skolefag og dermed bruker sin kompetanse i ulike situasjoner og settinger. En slik tilnærming vil også føre til dybdeforståelse, som er en mer varig form for kunnskap.

Også Ludvigsen-utvalget fremholder dybdelæring som en forutsetning for at elevene forstår sammenhenger på tvers av fag og fagområder (NOU 2015: 8). *How people learn*, en av forskningsrapportene som ligger til grunn for Ludvigsen-utvalgets arbeid, peker på noen grunnleggende forutsetninger for læring som det er enighet om blant forskere. En av disse forutsetningene er at elevene må utvikle helhetlig forståelse (NRC, 2000). På engelsk omtales dette som «deeper conceptual understanding» (NOU 2014: 7). For å oppnå dette må lærestoffet stå i en sammenheng. Tverrfaglig opplæring er en måte å skape en tematisk ramme på for opplæringen som hjelper elevene til å utvikle en slik helhetlig forståelse. Gjennom flerfaglig og tverrfaglig arbeid blir elevene trent i å betrakte fagstoffet fra ulike faglige vinkler for å utvikle en helhetlig forståelse og dypere læring.

Learning for 2030, OECDs policy for fremtidig utdanning og kunnskap, trekker frem kunnskap fra forskningsfelt og skolenes samfunnsoppdrag og legger internasjonale veiledende premisser for endringer. I Norge danner Learning for 2030 (Ødegård & Nøvik, 2019) et rammeverk for de ulike kompetansene som elever vil få bruk for i årene som kommer. I rammeverket til Learning for 2030 fremholdes egenskaper som kritisk tenkning, kreativi-

tet, samarbeidsevner og kulturell forståelse som avgjørende i morgendagens samfunn. Andre egenskaper som nevnes, er utholdenhet, strategisk tankegang, evne til problemløsning, nysgjerrighet og empati.

Learning for 2030 og Ludvigsen-utvalget peker på problembaserte læringsmetoder som pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap formidler danning og utvikler personlige egenskaper og ferdigheter (Ødegård & Ask, 2014). Videre nevnes at kreativitet, fleksibilitet, evne til problemløsning, evne til å ta initiativ og evne til å ta ansvar for seg selv og andre kan oppnås gjennom pedagogisk entreprenørskap som konsekvens av denne metodens aktive og autentiske pedagogiske praksis (Ødegård & Ask, 2014). Dette vil være viktige kompetanser i fremtidens arbeidsliv.

Yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag inkluderer et obligatorisk emne med 10 studiepoeng i Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (YLRM 2000)¹. Emnet består av ulike temaer som pedagogisk, sosialt og økonomisk entreprenørskap samt gründervirksomhet. Det benyttes varierte arbeids- og undervisningsformer, som forelesninger, gruppearbeid, dialog, erfaringsutveksling og et prosjekt. Emnet har som mål at studenten kan anvende sine yrkesfaglige, pedagogiske, yrkesdidaktiske og teknologiske kunnskaper innen arbeidet med entreprenørielle prosesser, samt planlegge og gjennomføre disse prosessene.²

Yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag har en lang tradisjon med å jobbe entreprenørielt. Fra 2000 til 2013 gjennomførte alle studentene entreprenørskap ved å starte, drive og avslutte en studentbedrift. Men en studie av Goth og Schön viste at studentene hadde mer fokus på produktet enn prosessen (Goth & Schön, 2014). Fra 2014 ble undervingen derfor lagt om, og produktutvikling og entreprenørskap ble delt. Emnet YFRM 2000 har søkelys på ulike entreprenørielle prosesser og går over fire dager. I emnet undervises det i entreprenørskap ved å fokusere på modellen til Ruud og Aase.

Modellen til Ruud og Aase kan sammenfattes som i figur 16.1. Modellene er utarbeidet av Vemund Ruud, leder for Ung entreprenørskap, og førstelektor Andreas Aase (Aase, 2015). Formålet med modellen er å vise

1 Spørreundersøkelsen ble gjennomført i 2019. I 2021 fikk YFL ny rammeplan og inngår nå i et emne med 30 studiepoeng.

2 www.oslomet.no

sammenhengen mellom entreprenørskap og dybdelæring. Det viser seg at bruk av modellen VEKST fører til dybdelæring, slik vi ser det i modellen VATNES. En slik oppfatning beskriver også Ask og Ødegård i den sentrale litteraturen om entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (Ødegård & Ask, 2014).

V	Verdiskapning	V	Varighet for å kunne feste kunnskapen
E	Erfaring	A	Aktuelt (virkelighetsnært)
K	Kreativitet	T	Tverrfaglighet – se sammenheng mellom fag
S	Samarbeid	N	Nysgjerrighet – oppheve kritisk tenkning
T	Tverrfaglighet	E	Erfaringslæring – studentaktive metoder
		S	Samarbeid – jobbe individuelt og bearbeide i gruppe

Figur 16.1 Modellen VEKST/VATNES etter Ruud og Aase (Aase 2015).

Det finnes få studier som beskriver hva studentene selv opplever som relevant og viktig i formidlingen av entreprenørielle prosesser. Da entreprenørskap anses å være essensielt for de yrkene faglærerne i Restaurant- og matfag underviser i, ønsket vi å se nærmere på hvordan studentene opplever entreprenørielle prosesser og dybdelæring i yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant- og matfag, og drøfte funnene opp mot modellen til Aase & Ruud (2019)³.

Forskningsspørsmål og problemstilling

Denne studien ønsker å se nærmere på hvordan studentene opplever bruk av entreprenørskap som didaktisk tilnærming i yrkesfaglærerutdanningen. Gjennom dette forskningsspørsmålet vil vi se nærmere på sammenhengen mellom entreprenørielle prosesser og dybdelæring i yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant- og matfag.

3 Modellen VEKST/VATNES ble presentert under Universitetet i Agders videreutdanningskurs ERN19 på Lesvos i september 2019.

Metode

Problemstillingen ble belyst gjennom et strategisk litteratursøk, spørreundersøkelse etter endt undervisning, skolens emneevaluering og en analyse av eksamensbesvarelsen fra 26 studenter ved emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (YFRM, 2000), Yrkesfaglærerutdanning i Restaurant- og matfag. De ulike metodiske tilnærmingene gir mulighet til en metodetriangulering, som innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av ulike datasett (Patton, 2002).

Emneevaluering

Skolens emneevaluering er en standardisert undersøkelse som gjennomføres for alle kull etter avsluttende eksamen i emnet. Emneevaluering for emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser fokuserte på spørsmål som omhandler modellen VEKST, akronymet VATNES og dybdelæring. Spørreskjemaet ble i 2019 delt ut som papirskjema i klasserommet av klassens tillitsvalgte første skoledag i påfølgende semester.⁴ Spørreskjemaet inkluderer fem hovedtema, hvorav tre er et åpent spørsmål og to har undertema der studentene skal gradere opplevelsen av konkrete emneinnhold og læringsaktiviteter fra 1 (svært liten grad) til 7 (svært stor grad). Emneevaluering er en obligatorisk undersøkelse som gjennomføres for alle emner ved utdanningsstedet. Alle 26 yrkesfaglærerstudenter svarte på undersøkelsen, og svarene inngår i denne studien. Emneevalueringene ble sammenfattet og analysert av forfatterne.

Litteratursøk

Det ble det foretatt et systematisk litteratursøk (Patton, 2002) på databasene Oria, Norart, ERIC, Scopus og Google Scholar. Nøkkelordene (norsk og engelsk) som ble brukt i søket, var «entreprenørskap» og «dybdelæring» og «entreprenørielle prosesser». Søket ble begrenset til språkene engelsk, norsk,

4 Fra 2020 ble spørreskjema til emneevalueringen sendt ut digitalt fra emneansvarlig.

svensk og dansk for årene 2012–2022. Søket ga ni treff, hvorav fem relevante studier ble inkludert i denne artikkelen.

Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i 2019 med 26 yrkesfaglærerstudenter, inkluderte syv lukkede spørsmål med mulighet for utdypninger av svarene. Spørreundersøkelsen var en del av en større undersøkelse, og kun data fra tre av spørsmålene ble inkludert i denne artikkelen. Alle spørsmål har enten en dikotom eller graderte svaralternativ på en skala fra 1 til 7. Undersøkelsen var skriftlig og ble distribuert og samlet inn av klassens til-litsvalgte. De 26 informantene var studenter på emnet Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser. Undersøkelsen var frivillig, men alle studentene valgte å delta i studien. Studien ble ikke meldt inn til NSD da den ble gjennomført anonymt, og det ble ikke hentet inn personlige data.

Det ble ikke innhentet noen personlige data, og alle data ble registrert i Excel.

Eksamen

Eksamen i Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser ble gjennomført i grupper på fem eller seks studenter. Eksamensbesvarelsene ble etter sensors vurdering analysert av emneansvarlig (E.S.) og sammenlignet med studentenes besvarelser fra Emneevaluering og Spørreundersøkelsen. Dermed kunne forfatterne belyse om studentenes subjektive oppfatning samsvarer med fag-ansvarliges oppfatning.

Analyse

Analysen av svarene fra både spørreundersøkelsen og emneevalueringen baserer seg på en oppsummering og sammenligning av resultater. Analysen av både spørreundersøkelsen og emnevurderingen beskriver studentenes opplevelse av ulike tilnærminger til entreprenørskap og entreprenørielle prosesser og har fokus på dybdelæring gjennom modellen/akronymet VEKST/VATNES. Ved bruk av ulike tilnærminger så vi på konformitet og divergens av resultatene samtidig som resultatene (Patton, 2002).

Data ble deretter analysert basert på opplevd relevans i henhold til verdiskapning, erfaring, kreativitet, samarbeid og tverrfaglighet, egenskaper som beskriver settingen for å oppnå dybdelæring innen entreprenørskap og entreprenørielle prosesser.

Eget hermeneutisk ståsted er med når selve handlingen fortolkes for å skape mening i en tekst. Forfatterne (EMS og EGS) av denne artikkelen har i utgangspunktet ulike teoretiske tilnærminger (pedagogikk og etnologi) og dermed et tverrfaglig ståsted. En av forfatterne (EMS) hadde rollen som underviser og emneansvarlig. Det anses derfor som viktig at data ble analysert og drøftet også av en forsker (EGS) som har et nøytralt ståsted i forhold til emnet.

Resultat og diskusjon

Spørreundersøkelsen: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet

Spørsmål fra spørreundersøkelsen: Hvor relevant mener du at *opplæring* i entreprenørskap og entreprenørielle prosesser er for deg som kommende yrkesfaglærer i RM-fag?

25 av 26 studenter svarte at de opplevde opplæringen basert på VEKST og VATNES som relevant, hvorav 17 av dem opplevde tilnærmingen som svært relevant.

At bare én student finner temaet svært irrelevant, kan muligens skyldes personlige erfaringer eller opplevelser med at modulen Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser ikke oppleves som positivt/relevant. Også i litteraturen om emnet pekes det på at entreprenørskap ikke er en arbeidsform som alle trives med. En mulig årsak til dette er studentenes egen selvoppfatning (Peterson & Westlund, 2009, s. 39–45).

Et spørsmål fra undersøkelsen var: I hvilken grad har du erfart at *innholdet* i emnet YFRM2000: «Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser» er relevant for senere lærerarbeid? Alle 26 studenter opplevde innhold i emnet som relevant, men 15 av dem opplevde emnet som i svært stor grad relevant. En av studentene skrev i merknadsfeltet: «Jeg kjenner godt til markedsrettet entreprenørskap, men er ennå litt usikker på pedagogisk entreprenørskap». Dette reflekterer omleggingen av undervisningen etter 2014

fra markedsrettet entreprenørskap med fokus på produktet til pedagogisk entreprenørskap som fokuserer på den entreprenørielle prosessen.

Svarene på undersøkelsen strekker seg fra verken stor eller liten grad til svært stor grad. 20 studenter svarer at innholdet i emnet er relevant for senere lærerarbeid, noen få (6) studenter er mer avholdne og svarer at de i middels grad er relevant, men ingen studenter er negative til innholdet. Da klassen er sammensatt av studenter med ulike erfaringer, og noen av studentene bare har hatt én praksisperiode i pedagogikk, samt én observasjonsperiode i ungdomskolen, mens andre jobber som lærere i faget og bruker entreprenørielle prosesser i sitt daglige virke.⁵

Et annet spørsmål fra spørreundersøkelsen var: I hvilken grad har du erfart at bruk av begrepene VEKST OG VATNES som vi brukte i emnet, er en relevant *læringsaktivitet for å forstå dybdelæring og entreprenørielle læringsstrategier?*

Av de 26 studentene opplever alle at VEKST OG VATNES er relevante tilnærminger, og 10 studenter svarer at de opplever tilnærmingen i svært stor grad relevante. I kommentarfelt utdypet en av studentene det slik: «Fint å få innføring i elementene i modellen VEKST og modellen VATNES som en innføring for å kunne legge til rette for dybdelæring og entreprenørielle prosesser».

VEKST OG VATNES begrepene var nye i undervisningssammenheng for studentene. Som det går frem av svaret, opplevde studentene bruken av disse for å forstå dybdelæring noe ulikt. De aller fleste erfarte at å bruke begrepene VEKST OG VATNES (19 studenter vurderte til 6 og 7), var relevant for å forstå dybdelæringsbegrepet. Å forstå å jobbe med dybdelæring tar tid (Fullan et al., 2018, s. 125).

5 www.UB.Ostfold.no

Emneevaluering av emnet YFRM2000: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet

Relevant innhold

Studentenes vurdering av ny tilegnelsen av kunnskap fremgår av score i tabell 16.1.

Tabell 16.1 Opplevelsen av relevant innhold.

Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du ny KUNNSKAP om temaene nedenfor?	Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.
VEKST / VATNES	5,7
Gründervirksomhet	5,5
Ulike modeller for entreprenørskap	5,7
Tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder	5,3
Kommentarer fra studentene: <ul style="list-style-type: none"> – Spennende og interessant i forhold til å bruke dette i undervisningen, fått meg til å se på skole og utdanning på en annen måte. – Å bruke entreprenørielle metoder kan gjøre at elevene ser på læring på en annen måte, dette er «ekte». 	

Gjennomsnittlig skår fra 5,3 til 5,7 indikerer stor grad av tilfredshet og at studentene opplevde ny kunnskap i VEKST (som også omhandler VATNES), gründervirksomhet, ulike modeller for entreprenørskap og tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder. Kan dette skyldes at de har oppnådd dybdekunnskap fordi modulen har strukket seg over så lang tid?⁶ I litteraturen finner vi samsvar med dette, da en dypere bearbeiding skjer over tid. «Dybdelæring handler om å finne og utvikle de mest kraftfulle pedagogikkene både blant de gamle og de nye» (Fullan et al., 2018, s. 125), samt, fritt sitert fra Aase: forelesning på Lesvos (2019): «Dybdelæring tar tid, og god dybdelæring må foregå minst over 100 timer».

Relevant erfaring

Studentenes evaluering viser opplevelsen av relevansen av temaene i entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (tabell).

6 Det er fire dager med undervisning om temaet, men modulen varer fra 25. november og frem til 18. desember da eksamen leveres.

Tabell 16.2 Studentenes opplevelse av temaenes relevans

Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du at temaene nedenfor er RELEVANT for senere lærerarbeid?	Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.
VEKST / VATNES	6,2
Gründervirksomhet	6,1
Ulike modeller for entreprenørskap	6,3
Tilrettelegging og bruk av entreprenørielle metoder	6,5
Eventuelle kommentarer:	
<ul style="list-style-type: none"> - Temaene er veldig relevante for kommende lærerarbeid, jeg har fått forståelse for hvordan det kan brukes og formidles på en god måte hos kommende elever. - Utvikling av kompetanser og ferdigheter hos elevenes læring er som lærer. - Jeg må sette meg inn i hvordan jeg kan realisere entreprenørskap i skolen. 	

Her er skår fra 6,1 til 6,5 noe som viser at studentene mener dette har høy relevans for senere lærerarbeid. Vi ser her at det har skjedd en positiv endring i studentenes oppfatning fra spørreundersøkelsen tidlig i læreprosessen til evalueringen i etterkant. Dette samsvarer med litteraturen om emnet, som peker på at økt mestring og refleksjon om temaet vil endre studentens oppfatning (Fullan et al., 2018). Arbeidet og diskusjonen i gruppene vil fremme mestring og refleksjon, som igjen kan endre studentenes oppfatning av entreprenørskap som pedagogisk virkemiddel.

Fullan viser til at dybdelæringen består av et rammeverk med tre nøkkelkomponenter:

- Klarhet rundt læringsmålene og hva det innebærer å være en dyptlærende student.
- Klar definisjon av læringsprosessen(e), slik at praksis og tenkning kan endres.
- Ved å skape gode forhold for innovasjon, utvikling og læringskultur for alle.

Rammeverket støtter hurtig spredning av dybdelæring med en verktøykasse som kan tilpasses ulike kontekster i skoler, regioner og systemer (Fullan et al., 2018, s. 63).

Relevant læringsaktivitet

Svarene fra studentene på de ulike elementene viser en viss spredning (tabell 16.3), og vi velger derfor å belyse hvert emne som har vært vurdert.

Tabell 16.3 Studentenes vurdering av de ulike læringsaktivitetene.

Etter gjennomført emne – I hvilken grad opplever du at læringsaktivitetene nedenfor har bidratt til ny kunnskap?	Sett skår fra 1 til 7, der 1 betyr svært liten grad og 7 betyr svært stor grad.
Undervisning i samlingen(e) på campus	6,2
Læringsaktiviteter i samlingen(e) på campus	6,1
Veiledning (hvis du har benyttet muligheten)	5,6 (dette var frivillig)

- *Undervisningen i samlingen* har fått en skår på 6,2, altså en høy skår. Basert på egne erfaringer fra undervisningssituasjonen kan årsaken være at temaet også engasjerer faglærerne sterkt. Dette gjelder også innhentet foreleser fra UE Østfold. Både innhentet foreleser og faglærer ønsket at det skulle være en positiv opplevelse for studentene. Oppmuntring og ros har god effekt i undervisningen, og når den samtidig fremstår som relevant, oppleves det som nyttig for kommende lærerarbeid, herav å legge til rette for samarbeid, som igjen kan være med på å utvikle en ikke-dømmende kultur for vekst og utvikling (Fullan et al., 2018, s. 58).
- *Læringsaktiviteter* har også fått en høy skår: 6,1. Ved planlegging av læringsaktiviteten tas det utgangspunkt i beskrivelser av læringsutbyttet som studentene skal sitte igjen med, og mål for økten skrives på tavla. Dette er en påminnelse/sjekkliste for både lærere og studenter. I tillegg brukes MAKVISS + K⁷ for å sikre variasjon i løpet av læringsøkten. Hva studenter mener, er en god læringsøkt og kan variere fra student til student, da en arbeidsform som passer for noen, ikke oppleves som optimal for andre. Derfor er det viktig å variere (Haaland & Nilsen, 2018).
- *Veiledning*, studentene hadde tilbud om veiledning via e-post. Noen grupper benyttet seg av dette i prosessene på OsloMet og i eksamensperioden. En skår på 5,6 viser at mange opplevde veiledningen som nyttig. For at vei-

7 MAKVIS+K: Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering, Samarbeid, Sammenheng + Kreativitet.

ledning skal erfares som nyttig, må den være konstruktiv og legge til rette for refleksjon og positivt utbytte (Haaland & Nilsen, 2018).

Utdypende kommentarer (sitater) fra emneevaluering

- ✓ *Jeg har fått en forståelse om hvordan entreprenøriell undervisning kan gi dybdeløring for å nå kompetansemål.*
- ✓ *Jeg har lært om begrepene VEKST og VATNES og hvordan de kan brukes for å oppnå dybdeløring.*
- ✓ *VEKST og VATNES var en øyeåpner for bruk av entreprenørskap i undervisningen.*
- ✓ *Jeg har sett at entreprenørskap er mer enn ungdomsbedrift.*
- ✓ *Jeg har lært hvordan jeg kan legge til rette for entreprenørskap som undervisningsmetode.*
- ✓ *VEKST og VATNES viser meg helhet av å jobbe entreprenørielt.*
- ✓ *Jeg har sett virkning av ulike kreative øvelser.*
- ✓ *VEKST og VATNES viser meg forskjell mellom de ulike typer entreprenørskap.*
- ✓ *Jeg tenker at entreprenørskap kan brukes som verktøy uten å starte bedrift.*
- ✓ *Jeg har lært hvor viktig relasjonsbygging er for læring.*
- ✓ *Å oppleve dybdeløring praktisk.*

Studentene viser her til noen utvalgte punkter som de har erfart gjennom modulen Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser (RM 2000) gjennom en prosess med ulike faglige implementeringer, bearbeiding over tid og refleksjon. Dette kan vise at selv med en kortere undervisningsøkt har de fleste studentene opplevd bruken av modellen VEKST og VATNES som positivt, og at dette har resultert i forståelse for dybdeløring og av hvordan dybdeløring kan oppnås og oppleves.

Etter analyse, evaluering og sammenfatninger har forfatteren fått forståelse for at en ved å bruke VEKST og VATNES som elementer for dybdelæring i RM 2000 (Entreprenørskap og entreprenørielle prosesser) kan skape en god prosess. Sitat fra hva den ene eksamensgruppen sa i sin evaluering:

Etter tre ukers prosess med fordypning i pedagogisk entreprenørskap har vi vært igjennom mange vinklinger, teorier og eksempler om denne undervisningsmetoden. Fra ulemper til fordeler har vi sett at pedagogisk entreprenørskap vil være en god undervisningsmetode i fremtidens skole. Vi ser at dette er en metode som enkelt kan flettes inn uansett alderstrinn, det er en omfattende undervisningsmetode som bygger opp under prinsippene i VEKST / VATNES og dybdelæring, samtidig som metoden dekker mange kompetansemål. Vi ser frem til å bruke pedagogisk entreprenørskap i skolen når vi er ferdig utdannede yrkesfaglærere i Restaurant- og matfag.

På bakgrunn av undersøkelsene og egen observasjon av studentene i emnet RM 2000 konkluderer vi med at entreprenørskap og entreprenørielle prosesser fremstår som et nyttig pedagogisk verktøy for å oppnå dybdelæring.

Evaluering ved bruk av VEKST og VATNE under eksamen i YFRM 2000: Relevant erfaring, innhold og læringsaktivitet.

Etter gjennomgang av eksamensbesvarelsene så vi dette:

- Studentene som har fått VEKST og VATNES-basert opplæring i entreprenørskap, tar inn fagfornyelsens felleselementer, som dybdelæring, og viser kunnskap om dybdelæring.
- Det viste seg videre at bruk av VEKST og VATNES ved planlegging, gjennomføring og evaluering av entreprenøriell læring bidrar til dybdelæring.
- Studentene har vist refleksjon over fordeler og ulemper ved å bruke de entreprenørielle læringsformen.
- Under refleksjonen ble det tydelig at studentene bruker relevant teorier for å forklare og begrunne entreprenørielle prosesser gjennom bruk av ulike entreprenørskapsformer (gruppene kunne velge mellom sosialt og grønt entreprenørskap i en av oppgavene).

Eksamensbesvarelsene antyder at studentene gjennom å arbeide med eksamen har gått i dybden og opplevd dybdelæring. Dette gjøres gjennom

arbeidet ved at studentene setter seg inn i de ulike formene for prosesser som finnes innenfor entreprenørskap. Dette kan skyldes god egeninnsats og mestring i emnet. Mestring er viktig for engasjementet og for å drive utviklingen videre (Haaland & Nilsen, 2018). Stimulansene til dette kan være alt fra faglærers engasjement og tilrettelegging, bruk av UE (Ungt entreprenørskap, Østfold) sine dyktige forelesere, arbeid med kreative øvelser, diskusjon, refleksjon og samhandling mellom studentene (www.UB.ostfold.no). Studentene bruker relevante teorier for å forklare for eksempel «Learning by doing», og viser til Dewey og praktiske eksempler på hvordan entreprenørielle prosesser kan brukes. Ønsket om å få til en god eksamen kan også fungere motiverende for studentene (Pedersen, 2015).

Konklusjon

Basert på våre data fra Restaurant- og matfag kan vi antyde at studentene opplever studentaktive metoder, samarbeid mellom studentene og en tverrfaglig tilnærming som relevant i formidlingen av entreprenøriell kompetanse i yrkesfaglæreropplæringen. Våre data viser også at studentene opplever den entreprenørielle tilnærmingen basert på modellen/akronymet VEKST/VATNES som både relevant og virkelighetsnær, ved at helhetsforståelsen og dybdekunnskap fremmes. Dataene viser en positiv endring i studentenes oppfatning fra spørreundersøkelsen tidlig i læreprosessen til evalueringen i etterkant. Dette antyder også at studentene ser den fremtidige nytten av kunnskapen om entreprenørskap, og at de forstår hvordan dette kan anvendes i sitt kommende yrke.

Videre forskning kan fokusere på hvordan entreprenørskap brukes i praksis av ferdig utdannede lærere i Restaurant- og matfag i den videregående skolen. En slik studie kan si noe om i hvilken grad studentene kan anvende og videreformidle den tilegnede kunnskapen, samt danne grunnlag for videreutvikling av entreprenørielle undervisningsmetoder.

Referanser

- Ask, A.S. & Ødegård, I.K.R. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.
- Ask, A.S., Røed, M. & Aarek, I. (2018). Environmental influence on learning: Reflections and experience from further education in pedagogic entrepreneurship. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 6–14.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. & Gregersen, F.T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gamlem, S.T.M. & Rogne, W.M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Pedlex.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 4, 22–27.
- Godal, J.B., Olstad, H. & Moldal, S. (2022). Lifting som fag. I J.B. Godal, H. Olstad & S. Moldal, *Om det å lafte. Band 4 Frå fortid til framtid* (s. 107–120). Fagbokforlaget.
- Goth, U.S. & Schön, E.M. (2014). Learning by doing? Studentbedrift en tilnærming til entreprenørskap i yrkefaglærerutdanningen. *Nordic Journal of vocational Education and Training*, 4(1), 1–22.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* [Teaching planning for vocational teachers] (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Ny giv: Oppfølgingsprosjekt – samarbeid om oppfølging av ungdom: Eksempelsamling* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf
- Leffler, E. & Svedberg, G. (2016). Enterprise learning: A challenge to education? *European Educational Research Journal*, 4(3), 219–227. <https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.3.6>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou21420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pedersen, O. (2015). Pedagogisk entreprenørskap som livsmestring: Fortellinger fra 1–10 skoler i Nordland. *Psykologi i kommunen*, 50(1), 61–75.
- Peterson, M. & Westlund, C. (2009). *Slik tenner ildsjeler: En introduksjon til entreprenøriell læring*. Me University.
- Sylte, A.L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.

- Ødegård, I.K.R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget.
- Ødegård, I.K.R. & Ask, A.M.S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.
- Ødegård, I.K.R. & Nøvik, T.V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Aase, A. (2015). Den menneskelige dimensjonen i entreprenørskap. I A.S. Ask & I.K. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring* (s. 102–120). Portal.