

Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre

Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om
entreprenørskap i utdanningen

Olav R. Spilling
Vegard Johansen
Liv Anne Støren

Rapport 2/2015

NIFU

Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre

Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om
entreprenørskap i utdanningen

Olav R. Spilling
Vegard Johansen
Liv Anne Støren

Rapport 2/2015

Rapport 2/2015

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Prosjektnr. 12820106

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet
Adresse Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-327-0067-7
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er sluttrapporten fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen som har blitt gjennomført i samarbeid mellom NIFU og Østlandsforskning. Prosjektet er finansiert av Kunnskapsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet og Kommunal og moderniseringsdepartementet. Prosjektet startet opp høsten 2010, og har således pågått i fire og et halvt år.

I denne rapporten gis en sammenstilling av resultatene av det samlede arbeidet som er gjort. Det gis en oppsummering av hva som er status for entreprenørskapsutdanning nå og hvilke utfordringer man står overfor fremover. En viktig del av prosjektet har vært å evaluere handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen og vurdere den som politisk instrument, og å gi innspill til hvordan det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning bør følges opp.

Et utkast til denne rapporten har blitt sendt for kommentarer til referansegruppen for følgeforskningsprosjektet, og rapporten ble drøftet i et møte 16. januar. Dette ga flere nyttige tilbakemeldinger som har ligget til grunn for den endelige bearbeiding av rapporten.

Vi takker med dette de tre departementene for muligheten til å arbeide med et meget interessant prosjekt, og takk til alle medarbeidere ved Østlandsforskning og NIFU som har bidratt i gjennomføringen av prosjektet. Vi håper forskningen vil gi et godt utgangspunkt for den videre satsingen på entreprenørskapsutdanning i Norge.

Oslo, 29. januar 2015

Sveinung Skule
Direktør

Espen Solberg
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	15
2 Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning	18
2.1 Innledning	18
2.2 Den klassiske forståelsen av entreprenørskap	19
2.3 Entreprenørskapsutdanning	20
2.4 Handlingsplanens forståelse av entreprenørskapsutdanning	22
2.5 EUs forslag til endringer i entreprenørskapsutdanning.....	24
2.6 Oppsummering.....	26
3 Handlingsplanens tilnærming og oppfølgingen av den	28
3.1 Handlingsplanens tiltak	28
3.2 Oppfølging av handlingsplanen	29
3.3 Samlet vurdering.....	32
4 Status grunnopplæringen	34
4.1 Organiseringen av entreprenørskapstilbud	34
4.2 Utbredelsen av entreprenørskapstilbud	35
4.3 Effekter av entreprenørskapsprosjekter på kort sikt	36
4.4 Effekter av entreprenørskapsprosjekter på lang sikt	38
4.5 Ringvirkninger: motivasjon, oppmøte og gjennomføring	38
5 Status høyere utdanning	40
5.1 Utbredelsen av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning	40
5.2 Entreprenørskapstilbud i pedagogikk og lærerutdanning	41
5.3 Læringsutbytte av entreprenørskap i høyere utdanning.....	44
5.4 Arbeidsmarkedssituasjon og interesse for å starte egen bedrift	46
6 Den regionale dimensjonen	48
6.1 Deltakelse i elev- og ungdomsbedrift.....	48
6.2 Programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling	50
6.3 Høyere utdanning.....	51
6.4 Regionale variasjoner i entreprenørielle ambisjoner og erfaringer	52
6.5 Oppsummering.....	57
7 Pedagogisk entreprenørskap	59
7.1 Hva er pedagogisk entreprenørskap?.....	59
7.2 Forholdet til entreprenørskapsbegrepet.....	62
7.3 Oppsummering.....	63
8 Veien videre	65
8.1 Status.....	65
8.2 Kunnskapstriangelet.....	66
8.3 utfordringer for høyere utdanning.....	67
8.4 utfordringer for grunnopplæringen	69
8.5 Ungt Entreprenørskap	71
8.6 Oppsummering.....	73
Referanser	75
Vedlegg Oversikt over rapporter fra følgeforskningen	79

Europe needs to stimulate the entrepreneurial mindsets of young people, encourage innovative business start-ups, and foster a culture that is friendlier to entrepreneurship and to the growth of small and medium-sized businesses. The important role of education in promoting more entrepreneurial attitudes and behaviours, starting even at primary school, is now widely recognised.

Europakommisjonen 2008

Sammendrag

Denne rapporten gir en oppsummering av arbeidet som har blitt gjennomført i følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen som har pågått i perioden 2010-2014. Formålet med prosjektet har dels vært å gjennomføre ulike studier av hva entreprenørskapsutdanning er, hvor utbredt slike tilbud er i grunnopplæringen og høyere utdanning, og hvilke effekter de har med hensyn til oppnåelse av læringsmål. Dels har formålet også vært å evaluere Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen for årene 2010-2014, hvordan den har blitt fulgt opp og i hvilken grad man har nådd handlingsplanens mål.

En hovedkonklusjon på arbeidet er at handlingsplanen har hatt en viktig rolle i å videreføre regjeringens arbeid med entreprenørskap i utdanningen, og har i denne perioden særlig vært rettet mot høyere utdanning. Handlingsplanen har hatt en viktig rolle i å sette entreprenørskap på dagsorden og har bidratt til videreutvikling og spredning av tilbud. Handlingsplanen har i hovedsak hatt relevante tiltak, og de fleste av dem har blitt fulgt opp på en god måte. Samtidig er entreprenørskapsutdanning et mangfoldig og krevende felt, noen som kommer frem gjennom de ulike delstudiene i dette prosjektet. Det er mange utfordringer knyttet til det videre arbeidet, både i høyere utdanning og i grunnopplæringen.

Det er viktig å føre arbeidet med entreprenørskapsopplæring videre. Entreprenørskap er en viktig faktor for endring og utvikling av samfunnet, og kompetanse i entreprenørskap er av EU definert som en av åtte nøkkelkompetanser som bør stimuleres på alle nivåer i utdanningssystemet. Vi foreslår derfor at arbeidet med å videreutvikle entreprenørskapstilbudene både i grunnopplæringen og i høyere utdanning fortsetter. Situasjonen er nokså forskjellig i grunnopplæringen og høyere utdanning, og det synes derfor naturlig at man følger opp de to sektorene med ulike strategier, selv om satsingene selvsagt bør ses i sammenheng. Det anbefales også at man tar en begrepsmessig gjennomgang siden begrepsbruken i kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning og handlingsplanen er forskjellig. Det foreslås at fremtidige satsinger inkluderer både innovasjon og entreprenørskap.

Hva er entreprenørskapsutdanning?

Bakgrunnen for den norske satsingen på entreprenørskapsutdanning er en generell økende erkjennelse av betydningen av entreprenørskap for samfunnsutviklingen, og at utdanningen spiller en viktig rolle i å utvikle holdninger og kompetanse som kan bidra til utvikling av et mer entreprenørielt samfunn.

I følgeforskningsprosjektet har vi basert arbeidet på en definisjon av entreprenørskapsutdanning som skiller mellom tre ulike tilnærminger, nemlig utdanning *om* entreprenørskap, utdanning *for* entreprenørskap og utdanning *gjennom* entreprenørskap. Mens tilnærmingen *om* entreprenørskap innebærer

at man lærer om entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen, innebærer tilnærmingen *for* entreprenørskap opplæring og trening for å utvikle kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for å starte og drive et selskap. Den tredje tilnærmingen – utdanning *gjennom* entreprenørskap – innebærer at man benytter entreprenørielle prosesser som et virkemiddel for å oppnå bestemte læringsmål. Det er deltakelse i en (entreprenøriell) prosess som er poenget i denne tilnærmingen, og det mest dekkende er å karakterisere tilnærmingen som en pedagogisk metode.

Handlingsplanens forståelse av entreprenørskapsutdanning

Handlingsplanens forståelse av entreprenørskapsutdanning avviker noe fra dette. For det første inkluderer den ikke utdanning *om* entreprenørskap. Planen har altså ikke som mål å styrke utdanning om entreprenørskap som samfunnsmessig fenomen, til tross for at dette er viktig for å øke den generelle forståelsen for betydningen av entreprenørskap for arbeids- og samfunnsliv spesielt. For det andre har handlingsplanen en relativt sterk vektlegging av generell utvikling av personlige egenskaper og holdninger. Delvis kan dette sies å falle i kategorien utdanning gjennom entreprenørskap, der entreprenørskap brukes som en pedagogisk metode, men dels er tilnærmingen også av mer generell karakter. Det kan derfor oppfattes som en svakhet ved handlingsplanen at den på den ene siden overdimensjonerer en bred og generell pedagogisk tilnærming samtidig som den overser en viktig side ved entreprenørskapsutdanning ved at man ikke inkluderer utdanning *om* entreprenørskap.

Handlingsplanens tilnærming og oppfølging

Den gjeldende handlingsplanen har hatt som mål «å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsopplæring på alle nivåer og fagområder i utdanningssystemet», og det ble lagt opp til «en bred satsing som skal nå alle, med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov». Handlingsplanen har imidlertid hovedsakelig vært rettet mot høyere utdanning, og den har i liten grad hatt tiltak relevant for grunnopplæringen. Dette må sees i sammenheng med at tidligere planer primært har vært rettet mot grunnopplæringen,

En hovedkonklusjon på vår evaluering av handlingsplanen er at de deler av den som gjelder høyere utdanning, representerer en viktig satsing, og kompenserer for at dette nivået i liten grad har blitt adressert gjennom tidligere handlingsplaner. De fleste av tiltakene har blitt fulgt opp, og handlingsplanen har bidratt til økt fokus på innovasjon og entreprenørskap i de ulike deler av høyere utdanning. Med unntak av lærerutdanningen, har planen trolig bidratt til utvikling av et bredere og mer omfattende tilbud. En viktig mangel med oppfølgingen av planen, er imidlertid at man ikke har fått utviklet et rapporteringssystem for implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket. Det mangler derfor kunnskap om i hvilken grad målet om at utdanningen på alle nivåer skal bidra til innovasjon og nyskapingskompetanse, er innfridd.

Siden den nye handlingsplanen har hatt et hovedfokus på høyere utdanning, er det for så vidt naturlig at det ikke er mange tiltak rettet mot grunnopplæringen og at den representerte lite nytt for denne sektoren. Selv om man har noen tiltak, bl.a. styrking av Ungt Entreprenørskap, som er fulgt opp, er vår vurdering at handlingsplanen i hovedsak støtter opp om en situasjon preget av status quo i grunnopplæringen. Denne begrensede satsingen på tiltak rettet mot grunnopplæringen står i kontrast til anbefalingene basert på evalueringen av den forrige handlingsplanen (Rotefoss m.fl. 2008), der det bl.a. ble pekt på behovet for å styrke entreprenørskapskompetansen hos lærerne og skolelederne og å forankre entreprenørskap hos skoleeierne.

Status grunnopplæringen

Det er gjennomført en kartlegging av de viktigste entreprenørskapstilbudene i ungdomsskole og videregående opplæring for skoleåret 2010–2011. Kartleggingen inkluderer elevbedriftsprosjekter (i regi av skolen og UE), øvrige entreprenørskapsprosjekter (i regi av skolen og First Scandinavia), og faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling. Hovedbildet er at 96 prosent av de videregående skolene

og 88 prosent av ungdomsskolene har ett eller flere entreprenørskapstilbud. Datamaterialet gir også mulighet til å skille ut skoler som bare har 1.-7. trinn, og av disse er det 48 prosent som har ett eller flere entreprenørskapstilbud. Dekningsgraden i ungdomsskole og videregående skole bør kunne karakteriseres som tilfredsstillende, mens det kan være et mål at andelen for barnetrinnet økes.

Når det gjelder antall elever som følger entreprenørskapstilbudene, foreligger det ikke systematiske data om det samlede omfanget. Det foreligger kun data for deltakelsen i elevbedrifter og ungdomsbedrifter som tilbys gjennom Ungt Entreprenørskap, og for First Lego League som tilbys i regi av First Scandinavia. Et forsiktig anslag tyder på at i løpet av ungdomsskolen vil rundt 20 prosent av alle elever delta i elevbedrift. For videregående skole kan det anslås at 15 prosent av alle elevene deltar, og andelen blant de yrkesfaglige er dobbelt så høy som for de studieforberevende (hhv. 20 prosent og 10 prosent). Om disse andelene ligger på et tilfredsstillende nivå, er det vanskelig å ha en klar mening om. I europeisk sammenheng ligger Norge svært høyt, men samtidig er det et stykke til EUs målsetting om at alle elever skal gjennomføre et praktisk entreprenørskapsprosjekt (som EB) i løpet av grunnopplæringen. Det synes derfor rimelig at det bør være et mål at en høyere andel av elevene deltar i bedriftsprosjekter.

I studiene av effekter har vi tatt utgangspunkt i handlingsplanens tre mål for entreprenørskapsutdanning. I tillegg til at entreprenørskapstilbud skal bidra til å utvikle kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser, er det et sentralt mål å stimulere læring av fag og grunnleggende ferdigheter, og at det skal bidra til å utvikle personlige egenskaper og holdninger.

Resultatene tyder på en klar forskjell i den betydningen entreprenørskapsprosjekter har for stimulering av spesifikke entreprenørielle kompetanser i ungdomsskole og videregående opplæring. For videregående opplæring har vi at tidligere deltakere i ungdomsbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter oftere ønsker å bli selvstendig næringsdrivende og vurderer at de har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å etablere en bedrift. Tidligere deltakere i ungdomsbedrift etablerer også oftere bedrift som unge voksne (24-25 år) sammenlignet med de som ikke deltok i ungdomsbedrift. Derimot avdekkes det ingen sammenhenger mellom deltakelse i elevbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter i ungdomsskolen og utvikling av spesifikke entreprenørielle kompetanser. Dette handler sannsynligvis mye om at entreprenørskapsprosjekter innrettes ulikt avhengig av utdanningsnivå, og fokuset på etablererkompetanse er tydeligere i videregående opplæring enn i ungdomsskolen.

For ungdomsskolen viser elevundersøkelsen at deltakelse i Ungt Entreprenørskaps elevbedrifter har positiv betydning for skoleprestasjoner. Den positive effekten kan handle om at elevbedrift er tverrfaglig, praktisk og forankret i kompetansemål, og at skolene har integrert elevbedriftsprosjektet i mange skolefag. I videregående opplæring virker ikke entreprenørskapsprosjekter å ha betydning for skoleprestasjoner.

Resultatene tyder videre på at entreprenørskapsprosjekter ikke har den generaliserbare effekten for utvikling av generelle entreprenørielle kompetanser som man kunne forventet ut fra målene i handlingsplanen. Det er ikke dokumentert sammenhenger for deltakelse i elevbedrift/ungdomsbedrift og initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit. Det er også få sammenhenger mellom deltakelse i øvrige entreprenørskapsprosjekter og generelle entreprenørielle kompetanser, men en positiv sammenheng for kreativitet i både ungdomsskole og videregående er et viktig unntak.

Resultatene indikerer at det kan være vanskelig å realisere de generelle læringsmålene samtidig som man utvikler den mer spesifikke entreprenørskapskompetansen, og det det gjør spørsmålet om fremtidig veivalg viktig. Vi argumenterer for at det er viktig å være tydelig på at forretningsutvikling og verdiskaping er sentralt, men at entreprenørielle opplegg tilpasses til elevenes forutsetninger på de ulike utdanningsnivåer. Et eksempel fra dagens praksis er at man i elevbedrift i ungdomsskolen lærer noe om forretningsutvikling og verdiskaping, men at det er vel så viktig med tverrfaglighet og det å nå kompetansemål i fag, mens fokuset på etablererkompetanse er klart tydeligere i ungdomsbedrift i

videregående opplæring (med f.eks. registrering i Brønnøysundregisteret, mentor fra næringsliv, og konkurranser).

Det er også gjort en undersøkelse av om entreprenørskapsutdanning i videregående skoler bidrar til redusert frafall. Utgangspunktet var elever som startet i videregående i 2009, som ble fulgt til høsten 2013. Generelt var det få signifikante effekter av det at skolen hadde entreprenørskapstilbud og gjennomføring. Et viktig unntak var at vi fant en positiv effekt av kombinasjonen ungdomsbedrift/elevbedrift og faget «Entreprenørskap og bedriftsutvikling» for gutter på yrkesfag. For elever ved studieforberedende utdanningsprogrammer kunne vi ikke spore noen positive effekter på gjennomføringen av at det er entreprenørskapsutdanning ved skolen.

Status høyere utdanning

Utbredelsen av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning er kartlagt to ganger – høsten 2010 og høsten 2013. Kartleggingene viser at det forekommer et stort antall tilbud, de finnes ved de aller fleste læresteder, og de finnes innenfor mange fag og på alle nivåer. Det er imidlertid tilbud i form av enkelt-emner med kort varighet som dominerer. Det kan registreres en klar økning i tilbud i perioden, men denne økningen gjelder primært de kortvarige tilbudene. Til tross for stort mangfold, er det overveiende innenfor det økonomisk-administrative fagfeltet vi finner mange entreprenørskapstilbud. Deretter kommer fagfeltet naturvitenskap og teknologi. I disse to fagfeltene har man også den bredeste tilnærmingen, ved at de gir tilbud som kombinerer ulike tilnærminger *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap.

Om lag halvparten av bachelorer i økonomisk-administrative fag og ingeniørfag som deltok i Kandidatundersøkelsen 2011, hadde erfaring med entreprenørskapsutdanning i løpet av sin studietid. Når det gjelder masterne – som kom fra alle fagfelt – hadde ca. 20 prosent hatt entreprenørskapsutdanning i løpet av sin studietid. Andelen blant masterne kan tilsi at på ett gitt tidspunkt deltar ca. to prosent av studentmassen i entreprenørskapsutdanning

Et viktig funn i kartleggingen er at det er få tilbud i entreprenørskap i pedagogiske fag og lærerutdanningen, og at det har vært en betydelig nedgang de siste årene til tross for at handlingsplanens mål har vært å styrke tilbudet i lærerutdanningen. En gjennomgang av hvordan handlingsplanen har vært fulgt opp på dette punktet, viser at tiltaket har vært viktig og utløst en god del aktivitet. Dette har likevel ikke motvirket at det har skjedd en nedgang til tilbudene i lærerutdanningen. Det er vanskelig å finne noen god forklaring på dette. Muligens er det slik at *uten* prosjektmidlene som skulle styrke EVU-tiltak i lærerutdanningen, ville nedgangen vært enda større, noe som kan skyldes at etter- og videreutdanning i entreprenørskap er mindre etterspurt enn det var for noen år siden.

I en spørreundersøkelse av nyutdannede (Kandidatundersøkelsen 2011) er læringsutbyttet av entreprenørskap i høyere utdanning undersøkt. I liten grad ga dette resultater som samsvarer med intensjonene i handlingsplanen. På spørsmål om konkret nytte av entreprenørskapsutdanningen, gis det generelt uttrykk for et nokså magert utbytte. Det er få av respondentene som mener at innslaget av entreprenørskapstilbud har vært nyttig for å utvikle forretningsideer eller å starte egen bedrift. Utbyttet synes generelt å være størst for såkalt generiske entreprenørielle ferdigheter, eksempelvis økt evne og tiltro til å ta egne initiativ, økning i kreative og innovative evner og at entreprenørskapsutdanningen var nyttig som læringsmetode under utdanningen. Det er særlig deltaking i utdanning *gjennom* entreprenørskap som gir økt utbytte i form av slike generiske ferdigheter. Deltaking i utdanning *for* entreprenørskap øker det *instrumentelle* utbyttet. Deltaking i slik utdanning økte andelen som sa at utdanningen var nyttig for å starte egen bedrift, eller at utdanningen ga forretningsideer. Dessuten gir *økt omfang* av entreprenørskap i utdanningen økt utbytte. De fleste nyutdannede hadde tatt entreprenørskapsutdanning av svært kort varighet. For øvrig fant vi ikke holdepunkter for at entreprenørskapsutdanning medvirker til at kandidatene får bedre karakterer ved avslutningen av høyere utdanning. Et annet funn er at personer med entreprenørskap i utdanningen oftere enn andre kandidater sier at *utdanningen ga et godt grunnlag for utviklingen av gründerkompetanse og entreprenøregenskaper*, og særlig de som har hatt *mye* entreprenørskap i utdanningen, svarer dette oftere enn andre kandidater.

Når det gjelder arbeidsmarkedssituasjonen etter fullført utdanning, tyder resultatene på at deltakelse i entreprenørskapstilbud bidrar til å øke nyutdannedes 'employability'. Det reduserer klart risikoen for å være arbeidsledig blant de gruppene som har kortest utdanning som inngikk i Kandidatundersøkelsen 2011, nemlig bachelorer i ingeniørfag og økonomisk-administrative fag. Blant masterne fant vi imidlertid ingen forskjell mellom nyutdannede med entreprenørskap i utdanningen og andre nyutdannede.

Vi fant svært få som var selvstendig næringsdrivende i sin hovedstilling et halvt år etter eksamen, og ikke flere blant entreprenørskapskandidater enn andre. Om vi regnet med dem som hadde startet egen bedrift og hadde dette som en bijobb, var andelen etablerere ca. 5 prosent. Imidlertid fant vi heller ikke da at dette gjaldt flere av entreprenørskapskandidatene enn av de andre kandidatene. Vår studie tyder altså på at entreprenørskapsutdanning har liten effekt på entreprenøriell aktivitet kort tid etter utdanningen. Imidlertid fant vi – om vi tar forbehold om den mulige (og sannsynlige) effekten av selvseleksjon – at entreprenørskapsutdanning har en effekt på entreprenørielle intensjoner og plan om å starte egen bedrift i løpet av fem år. Det er derfor mulig at den konkrete effekten av utdanningen vil vise seg på sikt.

Regionale variasjoner og kjønnsforskjeller

Analysen av den regionale fordelingen av undervisningstilbud avdekker ikke veldig klare tendenser. Generelt synes det å være relativt god geografisk spredning av tilbud på alle nivåer. Noen tendenser kan likevel oppsummeres, og disse peker i retning av at det er et visst sentrum-periferimønster med noe større satsing på entreprenørskapstilbud i perifere sammenliknet med sentrale strøk, men bildet er relativt differensiert. I grunnskolen er andelen av deltakere i elevbedrift størst i de mer perifere regiontypene, og blant landsdelene har Innlandet og Nord-Norge de høyeste andelen. Dette bildet «forstyrres» imidlertid noe ved at Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold) også har en relativt høy andel av deltakere i elevbedrift.

I videregående skoler har tettstedsregioner den høyeste andelen av skoler som tilbyr ungdomsbedrift, og blant landsdelene er det Sørlandet og Nord-Norge som har de høyeste andelen av elever som har deltatt i ungdomsbedrift. Forskjellen mellom de ulike landsdelene er imidlertid relativt små. For programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling ser det derimot ut til å være et motsatt mønster med de høyeste andelen av deltakende elever i de mest sentrale strøk, og blant landsdelene er det Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold) som har den høyeste andelen, mens den er lavest i Trøndelag og Innlandet.

I høyere utdanning er entreprenørskapstilbudene relativt godt spredt på de ulike institusjoner i de ulike deler av landet. Sammenliknet med studenttallet er det imidlertid relativt mange tilbud i Nord-Norge, i Møre og Romsdal og på Østlandet utenom Oslo.

Det er også gjennomført analyser av regionale variasjoner i entreprenørielle ambisjoner og erfaringer blant tidligere elever, og analysen viser at den regionale dimensjonen har relativt marginal betydning. Derimot viser analysen at den viktigste faktoren som forklarer entreprenørielle holdninger og praksis er knyttet til *kjønn*. Menn har, basert på egne vurderinger i større grad enn kvinner entreprenøriell kapasitet, og de har i større grad enn kvinner ønsker om å bli selvstendig næringsdrivende. Menn ser også i større grad enn kvinner entreprenørielle muligheter, og de har i større grad erfaringer med entreprenørskap. Dette siste samsvarer med analyser av nyutdannede med høyere utdanning; kvinner har sjeldnere planer om å etablere egen bedrift, og kvinner peker dessuten oftere enn menn på ulike hindringer for det å bli selvstendig næringsdrivende. I grunnopplæringen deltar gutter og jenter omtrent i samme grad i entreprenørskapsprosjekter. I høyere utdanning deltar kvinner i mindre grad enn menn i entreprenørskapsutdanning, til dels uavhengig av fagfelt. Kjønnsforskjellen i andelen som deltar, er i midlertid svært liten i utdanningsgrupper der entreprenørskapsutdanning er vanligst, nemlig master og bachelorer i økonomisk-administrative fag og bachelorer i ingeniørfag.

Utfordringer i det videre arbeidet

Man står overfor en del utfordringer i det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanningen. Siden forholdene er svært ulike i høyere utdanning og i grunnopplæringen, både med hensyn til autonomi, styringsstruktur og rollene til det sentrale og regionale politiske nivået, synes det mest hensiktsmessig at det videre arbeid med entreprenørskap følges opp separat for høyere utdanning og grunnopplæringen.

Når det gjelder høyere utdanning, er det et stort behov for å undersøke nærmere hvordan implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket er fulgt opp og hvilke konsekvenser dette har fått for undervisningen i de ulike deler av høyere utdanning. Det er også behov for mer kunnskap om hvordan dagens entreprenørskapstilbud fungerer, om det er tilfredsstillende omfang både i dybde og bredde, hvilken betydning disse tilbudene har for utviklingen av et mer entreprenørielt samfunn.

Videre er det behov for mer kunnskap om organiseringen av disse tilbudene og hva som er hensiktsmessige pedagogiske tilnærminger. Entreprenørskapsundervisningen har blitt kritisert for at den i for stor grad er basert på tradisjonell kateterundervisning, og det vil være viktig å utvikle undervisningsformer som i større grad er erfaringsbasert. Et viktig poeng er også å utvikle opplegg der entreprenørskapstilbud (sammen med andre tilbud rettet mot innovasjon og nyskaping) knyttes opp mot det innovasjonspolitiske virkemiddelapparatet.

De største utfordringene i det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning har man i grunnopplæringen. Dels skyldes det at den siste handlingsplanen i liten grad har hatt tiltak rettet mot dette nivået, i tillegg har man problemstillingene knyttet til handlingsplanens brede mål og uklar bruk av entreprenørskapsbegrepet, blant annet slik dette praktiseres innenfor retningen pedagogisk entreprenørskap. Det er derfor behov for å gjennomgå hva man legger i entreprenørskapsbegrepet og hvordan undervisningsopplegg bør tilpasses de ulike nivåer. Det er også behov for å utvikle mer kompetanse i entreprenørskapspedagogikk.

Kunnskapsutvikling vil være sentralt fremover, og kan skje på flere måter. Dels kan det skje ved gjennomføring av spesifikke evalueringer, dels ved organisering av bredere forskningsprosjekter og ved å stimulere til organisering av forskningssentre. Sentralt i denne sammenheng er at departementene har en samlet strategi for hvordan kunnskapsutviklingen bør foregå. Ved siden av dette er det viktig å organisere arenaer som gir grunnlag for mer systematisk erfaringsutveksling, både blant fagmiljøer, politikere, skoleeiere og andre relevante aktører.

Et viktig moment knytter seg til navnet på selve handlingsplanen, der entreprenørskapsbegrepet benyttes som et hovedbegrep. I kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning har man derimot ikke brukt dette begrepet, men i stedet benyttet begrepene «nytenkning og innovasjonsprosesser». Samtidig er implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket ett av hovedtiltakene i handlingsplanen. Planen omtaler også entreprenørielle egenskaper og ferdigheter som kan forstås som ensbetydende med innovativ kunnskap og innovative ferdigheter eller evner. Å gjøre det klarere at begge deler ønskes, altså både entreprenørskap i form av bedriftsetablering og det å fremme nyskaping generelt – også innenfor eksisterende virksomheter - vil trolig være viktig i tiden fremover.

Anbefalinger

På bakgrunn av den betydningen entreprenørskap har i samfunnet, og den viktige rollen utdanningen kan ha for å utvikle holdninger, ferdigheter, kunnskap og kompetanse for og om entreprenørskap, vurderes det som svært viktig å videreføre satsingen på entreprenørskapsutdanning, både i grunnopplæringen og i høyere utdanning.

For høyere utdanning anbefaler vi å:

- Styrke satsingen på nasjonale studentkonkurranser i forretningsutvikling

- Arbeide for å skape en bedre kopling mellom virkemiddelapparatet og entreprenørskapsundervisningen i høyere utdanning, med sikte på en bedre oppfølging av og utnyttelse av potensialet i studentprosjekter
- Styrke entreprenørskapstilbud på områder der dette er lite utviklet, som helse- og sosialfag, samfunnsfag og primærnæringsfag. Dette kan eksempelvis gjøres ved å videreføre entreprenørskapsmidlene i Norgesuniversitetet og målrette midlene mot områder der det finnes få tilbud.
- Styrke utvikling av entreprenørskapstilbud rettet mot kvinner, eksempelvis ved å styrke tilbud på kvinnedominerte fag. Dette kan stimuleres gjennom utlysninger fra Norgesuniversitetet.
- Arbeide med utvikling av erfaringsbaserte læringsformer («utdanning gjennom entreprenørskap»), eksempelvis ved å ha dette som kriterium ved vurdering av søknader til entreprenørskapsmidlene fra Norgesuniversitetet
- Organisere erfaringsutveksling om interessante entreprenørskapstilbud
- At lærestedene i større grad tilbyr entreprenørskapsutdanning som går utover de korte kursene, det vil si utdanning som gir minst 20 studiepoeng
- Å framskaffe mer kunnskap om kvaliteten på de ulike tilbudene, det vil si hvilke tilbud som gir størst læringsutbytte.

For grunnopplæringen anbefaler vi å

- Gjennomgå grunnlaget for entreprenørskapsopplæringen og tydeliggjøre hvordan og på hvilke måter denne skal være rettet mot forretningsutvikling og verdiskaping, og hvordan dette tilpasses på de ulike nivåer
- Klargjøre mål for hvilket omfang entreprenørskapstilbud skal ha
- Følge opp behovet for kompetanseutvikling blant skoleledere
- Sikre en bedre forankring av entreprenørskapsopplæringen blant skoleeiere
- Organisere erfaringsutveksling for fylkeskommunene om entreprenørskapsopplæring
- Innlede en dialog med Nasjonalt råd for lærerutdanning om hvordan entreprenørskapsopplæringen for lærere kan styrkes og verdiskapingselementet tydeliggjøres
- Videreutvikle nettstedet PedEnt med sikte på en tydeligere vektlegging av forretningsutvikling og verdiskaping og klargjøre hvordan dette kan tilpasses på de ulike nivåer i grunnopplæringen

Organisasjonen Ungt Entreprenørskap spiller en meget viktig rolle ved å tilby entreprenørskapstilbud, og vi anbefaler at

- Satsingen på organisasjonen videreføres og styrkes.
- Organisasjonen viderefører sitt arbeid rettet mot høyere utdanning i tillegg til det arbeidet organisasjonen har mot grunnopplæringen
- Organisasjonen bør spesielt samarbeide med lærerutdanningen om kompetanseutvikling

Når det gjelder det samlede arbeidet for entreprenørskapsutdanningen, anbefaler vi at:

- Terminologien i kvalifikasjonsverket bør gjennomgås med sikte på en mer enhetlig begrepsbruk – det anbefales å bruke både innovasjon og entreprenørskap som sentrale begrep
- Det bør utarbeides en samlet strategi for videre kunnskapsutvikling knyttet til undervisning i innovasjon og entreprenørskap i samarbeid mellom de relevante departementer, Utdanningsdirektoratet og Innovasjon Norge.

1 Innledning

Det norske engasjementet i entreprenørskapsutdanning går tilbake til tidlig på 1990-tallet, og Norge har lenge vært i en pionerrolle på dette området. Det norske engasjementet på dette feltet må ses i sammenheng med den generelt økende interessen for entreprenørskap og den allmenne erkjennelsen av hvilken betydning dette har for økonomisk utvikling spesielt, og for samfunnsutviklingen mer generelt. Det er derfor naturlig at det anses som en viktig oppgave for utdanningssystemet på alle nivåer å gi tilbud på dette området. Flere departementer har vært involvert i dette arbeidet som etter hvert har blitt forankret i nasjonale handlingsplaner, som Kunnskapsdepartementet sammen med (daværende) Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet har stått sammen om. Den første handlingsplanen ble lansert i 2004 og hadde tittelen «Se mulighetene og gjør noe med dem!». Den ble revidert i 2006. Den ble så fulgt opp med en ny handlingsplan i 2009 med tittelen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning» som gjelder for perioden 2009-2014.

Som ledd i den siste handlingsplanen inngikk også et følgeforskningsprosjekt som skulle bidra til å utvikle kunnskapsgrunnlaget for arbeidet med entreprenørskapsutdanning, i tillegg til at selve handlingsplanen og oppfølgingen av den skulle evalueres. Dette er bakgrunnen for denne rapporten som har som formål å være en sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet og gi en samlet vurdering av handlingsplanen og hvilken rolle denne har hatt for å stimulere til økt vektlegging av entreprenørskap på de ulike nivåer i utdanningssystemet.

Følgeforskningsprosjektet har vært bredt anlagt. Vi startet med en gjennomgang av teorigrunnlaget for entreprenørskapsutdanning og klassifiserte de viktigste entreprenørskapstilbudene i grunnopplæringen og i høyere utdanning. Dette delprosjektet ble fulgt opp med kartlegging av utbredelsen av entreprenørskapstilbud både i høyere utdanning og i grunnopplæringen. Dette har så blitt fulgt opp med ulike med analyser av resultater og effekter av elevers og studenters deltakelse i entreprenørskapsutdanning. Dels er fokus her på i hvilken grad deltakelse i slik utdanning bidrar til å utvikle spesifikke entreprenørielle kunnskaper og ferdigheter og bidrar til å øke motivasjonen for å starte egne foretak. Dels dreier analysene seg om i hvilken grad tilbudene bidrar til å realisere mer generell læringsmål, blant annet om det i grunnopplæringen bidrar til å bedre skoleprestasjonene i andre fag og gir høyere grad av fullføring, og om det i høyere utdanning bidrar til en styrket posisjon i arbeidsmarkedet etter fullført utdanning.

Ved siden dette er det også en viktig oppgave for følgeforskningsprosjektet å gjennomføre en evaluering av handlingsplanen og hvordan den har blitt fulgt opp, og i hvilken grad man har nådd handlingsplanen mål. Som ledd i dette skal det også vurderes hvordan handlingsplanen har fungert som instrument for politikktutøvelse.

Hovedtilnærmingen i denne rapporten er å gi en helhetlig vurdering av handlingsplanen og dens innretning, hva som er status for entreprenørskapstilbud i dag, og hva som er viktige utfordringer når dette arbeidet skal utvikles videre. I det opprinnelige mandatet for følgeforskningsprosjektet ble den delen som gjaldt evalueringen formulert på følgende måte (Kravspesifikasjonen, side 3, punkt 4):

Evaluere handlingsplanen med bakgrunn i prosjektets kartlegginger og studier samt andre aktuelle dokumenter, herunder

- a) evaluere handlingsplanen som instrument for politikkutøvelse nasjonalt og lokalt
- b) evaluere gjennomføringen av arbeidet med EiU med utgangspunkt i handlingsplanens tiltak på nasjonalt og lokalt nivå, for å se på i hvilken grad igangsatte aktiviteter bidrar til måloppnåelse.
- c) Evaluere i hvilken grad ulike typer målsetninger, virkemiddelbruk og resultater varierer for ulike utdanningsnivå, fagmiljø og geografiske områder, og vurdere effektiviteten av disse.
- d) Indikere grad av måloppnåelse underveis i planperioden, samt vurdere resultat og måloppnåelse ved planperiodens slutt.

Vi har tidligere gjennomført en midtveiseevaluering av handlingsplanen (Kårstein og Spilling 2012). Denne evalueringen ble basert på en relativt enkel tilnærming der handlingsplanens i hovedsak ble vurdert ut fra sine egne premisser. Det vil si at vi gjennomgikk de i alt 14 tiltakene og vurderte hvordan tiltakene var fulgt opp, og i hvilken grad vi fant indikasjoner på måloppnåelse for de ulike tiltakene. De fleste tiltakene i handlingsplanen gjelder for høyere utdanning, og for denne delen ble det konkludert at handlingsplanen i hovedsak representerte et godt grep for å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapstilbud. Implementeringen var godt i gang, både fra departementenes og institusjonenes side, men siden implementeringen tar noe tid, og det tar enda mer tid før man ser resultater av tiltakene, var det nokså begrenset hva vi kunne si om oppnådde resultater. Det ble også påpekt at det mangler et godt rapporteringssystem som gir en oversikt over i hvilken grad tiltakene faktisk har blitt implementert.

Når det gjaldt handlingsplanens øvrige tiltak som dels gjaldt grunnopplæringen og dels var generelle tiltak, var også de fleste av disse fulgt opp. En konsekvens av at handlingsplanen i hovedsak har sitt fokus rettet mot høyere utdanning, er at handlingsplanen ikke legger opp til å adressere viktige problemstillinger knyttet til grunnopplæringen. Det er ut fra dette vår vurdering at handlingsplanen er mangelfull når det gjelder grunnopplæringen.

I en oppfølgende analyse som ble levert i form av en «midtveisrapport» (Spilling m.fl. 2013) ble disse konklusjonene videreutviklet noe. Det ble pekt på at man både i høyere utdanning og i grunnopplæringen står overfor relativt store utfordringer. Innenfor høyere utdanning mangler det kunnskap om hvordan entreprenørskapstilbudene har utviklet seg som en følge av handlingsplanens tiltak og hva som da var status på de ulike fagområder og nivåer. En delstudie rettet mot høyere utdanning gir dessuten grunnlag for å reise spørsmål om læringsutbyttet av å delta i entreprenørskapstilbud, og hvilke roller tilbudene har innenfor ulike fag.

Når det gjelder grunnopplæringen, ble det påpekt at handlingsplanen ikke hadde fulgt opp viktige problemstillinger som var blitt påpekt i en tidligere evaluering. Dette gjaldt spesielt den manglende forankring av entreprenørskapstilbud hos skoleeiere og skoleledere. En egen delstudie viste dessuten at det mangler ressurser til entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen, og at oppfølgingen fra Utdanningsdirektoratet har vært begrenset. I tillegg viser en studie av læringsutbyttet at det var færre sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og oppnåelse av læringsmål enn det handlingsplanen antar, spesielt knyttet til de generelle målene om at entreprenørskapstilbud skal bidra til utvikling av personlige egenskaper og holdninger og delvis til å styrke den generelle faglige utvikling.

Ut fra dette ble det konkludert med at det var et stort behov videre arbeid med entreprenørskap både i høyere utdanning og i grunnopplæringen, herunder å styrke kunnskapsgrunnlaget for entreprenørskapstilbud på de to nivåene.

Dette er utgangspunktet for den avsluttende analysen vi nå gjør i denne rapporten. Noen flere rapporter har blitt fullført, og en oversikt over alle rapporter er gitt i vedlegg. I tillegg er det med utgangspunkt i prosjektet publisert en antologi (Johansen og Støren 2014) som gir en bred gjennomgang av teorigrunnlaget for entreprenørskapssatsingen, i tillegg til at resultater fra de ulike delundersøkelsen er grundig dokumentert og diskutert.

Kapittel 2–8 i denne rapporten bygger på disse arbeidene. Vi gir en sammenstilling av en del sentrale konklusjoner, der hovedvekten er lagt på å gi et helhetlig bilde både av handlingsplanens tilnærming, iverksatte tiltak og oppnådde resultater. Dette følges opp med en drøfting av hva som er de viktigste utfordringene i det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning.

2 Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning

2.1 Innledning¹

Utgangspunkt for arbeidet med dette følgeforskningsprosjektet er forståelsen av entreprenørskap som en viktig drivkraft for økonomisk utvikling spesielt og dermed også for samfunnsutviklingen mer generelt. Det sentrale i entreprenørskapet er utvikling av ny økonomisk virksomhet, slik det i sin tid ble formulert som åpningsansats i EUs «Green Paper» om entreprenørskap i Europa (Europakommisjonen 2003, s.4):

Europe needs to foster entrepreneurial drive more effectively. It needs more new and thriving firms willing to reap the benefits of market opening and to embark on creative or innovative ventures for commercial exploitation on a larger scale.

Mens denne formuleringen har fokus på økonomisk utvikling der det forretningsmessige er det sentrale, kan entreprenørskap også forstås som en mye videre utviklingsmekanisme som har betydning for alle deler av samfunnslivet. Begrepet kan dermed også brukes i en mye bredere forstand og forstås som en aktivitet som foregår på mange forskjellige måter i mange ulike kontekster. Videre kan det skje i alle typer organisasjoner (ibid. s.5), både økonomiske, humanitære og politiske mv. I EU har dette ledet frem til en forståelse av at entreprenørskap representerer en nøkkelkompetanse for vekst, sysselsetting og personlig utvikling, og der et viktig mål for utdanningssystemet er sammenfattet til «fostering entrepreneurial mindsets through education and learning». I denne sammenheng er entreprenørskap definert som følger:

Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs establishing a social or commercial activity. (Europakommisjonen 2006, s. 4)

Den samme definisjonen er gjentatt i en oppfølgende utredning spesielt rettet mot høyere utdanning, men samtidig er konteksten for satsingen på entreprenørskap veldig klar (Europakommisjonen 2008, s.10):

¹ Dette kapitlet er en noe forkortet versjon av Spilling 2014a.

*If it is to make a success of the Lisbon strategy for growth and employment, Europe needs to stimulate the **entrepreneurial mindsets** of young people, encourage innovative business start-ups, and foster a culture that is friendlier to entrepreneurship and to the growth of small and medium-sized businesses. The important role of **education** in promoting more entrepreneurial attitudes and behaviours, starting even at primary school, is now widely recognised.*
(utredningens uthevinger).

Det fremgår dermed meget klart av EUs tilnærminger til entreprenørskap at selv om man anlegger en bred definisjon av entreprenørskap, er begrunnelsen for entreprenørskapssatsingen knyttet til å sikre økonomisk vekst og sysselsetting. Det er altså konteksten rettet mot verdiskaping som er det sentrale i satsingen på entreprenørskap i utdanningen.²

2.2 Den klassiske forståelsen av entreprenørskap

Det viktigste utgangspunktet for dagens forståelse av entreprenørskap er Schumpeter og hans klassiske verk, «The theory of economic development», der han introduserte sin teori om økonomisk utvikling (Schumpeter 1934/96, Landström 2005, Spilling 2006a). I denne teorien er entreprenøren den sentrale endringsagenten, og entreprenørskap er den sentrale utviklingsmekanismen. Entreprenørens rolle er å introdusere innovasjoner i økonomien, i hovedsak ved å starte nye foretak. Et sentralt begrep i Schumpeters teori er «nye kombinasjoner», det vil si at kjente produksjonsressurser blir kombinert på nye måter og gjennom dette gir opphav til nye produkter og prosesser. Dette legger så grunnlag for utvikling av ny forretningsmessig virksomhet.

Entreprenørskap oppfattes altså som sentralt for økonomisk utvikling, og entreprenørens rolle er å introdusere endringene i økonomien gjennom å skape ny forretningsmessig virksomhet. Et viktig poeng med Schumpeters analyse er at endringer er noe som i hovedsak skjer innenfra, det vil si som iverksettes av aktører i systemet, og han betraktet det kapitalistiske samfunnssystemet som et system for endring. Introduksjon av nye endringer bidrar til å «forstyrre» det bestående systemet, og hver endring kan gi grunnlag for nye endringer, slik at økonomien er i kontinuerlig utvikling. I tråd med dette er økonomien aldri i en helt stabil situasjon; den økonomiske utviklingen drives videre ved at det stadig introduseres endringer.

Et sentralt element i denne forståelsen av økonomisk utvikling er knyttet til begrepet «kreativ destruksjon» (Schumpeter 1944/96, Spilling 2006b). I dette ligger det at når nye virksomheter etableres i konkurranse med bestående virksomheter, kan det føre til at grunnlaget for de eksisterende virksomhetene forstyrres eller blir helt ødelagt, noe som fører til at de må legge om virksomheten, eventuelt også å legge ned. Dette innebærer at ressurser som er bundet til bestående produksjonsmåter, dermed blir frigjort og kan tas i bruk på nye områder. Og dette er prosesser som skjer kontinuerlig. Det at nye foretak etableres, og at bestående foretak legges ned, skjer i betydelig omfang (Spilling 2006c).

Entreprenørskap er etter denne forståelsen ikke bare knyttet til at det startes nye virksomheter, men mer generelt at det introduseres noe nytt i økonomien – innovasjoner. Det kan eksempelvis dreie seg om å utvikle og ta i bruk ny teknologi, iverksette nye organisasjonsformer, nye forretningskonsepter osv. Det viktige her er at når det introduseres noe nytt, så skjer det i en eller annen forstand på bekostning av noe bestående som så må tilpasse seg det nye. Det kan dreie seg om at kunnskap må fornyes og videreutvikles, bestående produkter og prosesser foreldes, tradisjonelle måter å gjøre ting på blir konkurrert ut av nye måter osv. Selvfølgelig varierer det betydelig med hensyn til hvor stor

² Et viktig poeng i denne utredningen er ellers at entreprenørskapsutdanning ikke må forveksles med generelle studier i økonomi og forretningsvirksomhet. Slike studier er tradisjonelt ikke orientert mot entreprenørskap, og det understrekes at det sentrale i entreprenørskapsutdanning blant annet er å utvikle holdninger og evner som skaper grunnlag for entreprenøriell aktivitet mv.

virkning en innovasjon har, det meste dreier seg om inkrementelle, det vil si gradvise endringer, som på kort sikt ikke har store virkninger. Men det at det stadig kommer nye endringer, og at endrings-takten generelt er høy, gjør at det er press på de fleste virksomheter om å utvikle seg for å opprettholde og styrke sine konkurranseposisjoner.

I Schumpeters opprinnelige teori var oppmerksomheten rettet mot endringer som ble utløst gjennom start av ny virksomhet, og det er dette som er grunnlaget for den klassiske forståelse av entreprenørskap. Senere utviklet han et bredere perspektiv på dette og at innovasjoner både kan skje gjennom endringer i bestående virksomheter så vel som ved å starte nye virksomheter, noe som gir grunnlag for å oppfatte entreprenørskap som en mye bredere drivkraft knyttet til endringsprosesser mer generelt, og der entreprenøren kan forstås som en *endringsagent* (Spilling 2006b).

Senere har feltet utviklet seg til et meget bredt og tverrfaglig forskningsområde (se for eksempel Landstrøm 2005, Acs og Audretsch 2005), noe som avspeiler seg i at begrepet kan forstås på ulike måter og at det er mange forskjellige aspekter ved entreprenørskap og entreprenørielle prosesser som studeres. Men samtidig er det grunn til å understreke at entreprenørskap som fenomen er knyttet til økonomisk utvikling, og det er ulike aspekter av dette som settes i fokus. Dels dreier det seg om å se og utnytte muligheter, herunder eksisterende ressurser slik de umiddelbart er tilgjengelige, dels hvilke nye muligheter som kan skapes gjennom å kombinere eksisterende ressurser på nye måter. Det dreier seg om å organisere ny aktivitet og bygge opp nye organisasjoner eller foretak, og det dreier seg om å introdusere nye varer og tjenester i markedet. De fleste definisjonene innebærer også, i alle fall implisitt, at det dreier seg om en proaktiv og dynamisk aktivitet.

Entreprenørskap anvendes også i en bredere forstand knyttet til endrings- og utviklingsprosesser i samfunnet, som eksempelvis samfunnsentreprenøren som Johannisson beskrev på slutten av 1980-tallet (Johannisson og Nilsson 1989), der entreprenørens rolle var å mobilisere lokale ressurser og bidra til utvikling av lokalsamfunnet. På 2000-tallet har vi også fått begrepet sosialt entreprenørskap som innebærer iverksetting av prosjekter som gjerne er basert på forretningsmessige prinsipper, men der hovedmålet er å bidra til å løse problemer som er knyttet til sosiale og samfunnsmessige forhold, og der økonomisk fortjeneste ikke er et hovedmål (Steyaert og Hjort 2006).

2.3 Entreprenørskapsutdanning

Gitt den store betydningen entreprenørskap vurderes å ha for økonomi og samfunnsutvikling, så vil det også være naturlig at dette reflekteres gjennom utdanningen. EU anbefaler at det gis entreprenørskapstilbud i alle deler av og på alle nivåer i utdanningssystemet (Europakommisjonen 2006, 2010), og en dokumentanalyse viser at alle europeiske land følger denne anbefalingen (Europakommisjonen 2012). I utgangspunktet er entreprenørskapsutdanning, eller det som på engelsk karakteriseres som «entrepreneurship education», tilsynelatende et relativt greit felt. Det dreier seg om å organisere undervisningstilbud som på ulike måter gir kunnskap om og kvalifikasjoner knyttet til å starte og utvikle ny forretningsmessig virksomhet. Og det sentrale elementet i slik utdanning har vært opplæring i å utarbeide en forretningsplan med fokus på forretningside, markedsmuligheter og utvikling av en organisasjon for dette. Det dreier seg altså om å utvikle kunnskap om hva det vil si å etablere bedrift, hvilke faser man går i gjennom, hva som er nøkkelspørsmål man må forholde seg til, og å gi studentene en del verktøy og å utvikle deres ferdigheter for å mestre slike prosesser.

Entreprenørskap er imidlertid et relativt komplekst felt. Selv avgrenset til det å utvikle ny forretningsmessig virksomhet, kan det reises mange problemstillinger rundt hva entreprenørskapsprosessen innebærer, hvordan entreprenører lærer og hvordan det kan tilrettelegges for slik læring på en hensiktsmessig måte (Gibb 2002a, 2002b, 2007; Johannisson 2005, 2009). Gitt at entreprenørskap dreier seg om bredere prosesser enn de rent forretningsmessige, er det også viktig å gi bredere rammer for entreprenørskapsundervisningen. Fayolle og Klandt (2006) peker således på at entreprenørskap

gjelder utvikling av kultur så vel som adferd, i tillegg til at det knytter an til mer spesifikke næringsrelaterte situasjoner, og dette må få konsekvenser for hvordan undervisningen organiseres og hvilke rammer den tilbys under.

Siden entreprenørskapsfeltet representerer et så stort mangfold, vil dette naturlig avspeiles ved at man i utdanningen kan tilnærme seg entreprenørskap på ulike måter. Hytti (2004) skjeler følgende mellom om formålet med undervisningen er å 1) lære å forstå entreprenørskap, 2) lære å bli entreprenøriell, og 3) lære å bli entreprenør. Et liknende skille mellom undervisning om og for entreprenørskap er gjort av Blenker m.fl. (2006). I følgeforskningsprosjektet har vi basert vår tilnærming på en tredeling foreslått av Scott, Rosa og Klandt (1998) som skjeler mellom:

- utdanning om entreprenørskap
- utdanning for entreprenørskap
- utdanning gjennom entreprenørskap.

Den første tilnærmingen – utdanning om entreprenørskap - innebærer at man lærer om entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen, det vil si hvilken rolle og betydning entreprenørskap har for utviklingen i samfunnet. Først og fremst vil dette være relatert til økonomi og næringsutvikling, med vekt på hvilken betydning entreprenørskap har for utviklingsprosessene i næringslivet og utvikling av nytt næringsliv. Og innenfor en slik ramme vil det gjerne være mye fokus på hvem som blir entreprenører, hva som motiver for entreprenørskap, hvordan entreprenørskapsprosesser foregår og ulike faktorer som påvirker disse prosessene.

Grunnlaget for denne tilnærmingen er at entreprenørskap er etablert som et eget fagområde, om enn nokså tverrfaglig, der de ulike tilnærminger varierer sterkt ut fra hvilke fagtradisjoner man står nærmest. Eksempelvis vil det være store forskjeller i tilnærmingene om man analyserer entreprenørskap ut fra et bedriftsøkonomisk, samfunnsøkonomisk, psykologisk eller sosiologisk perspektiv.

Den andre tilnærmingen – utdanning for entreprenørskap – gjelder opplæring og trening for å utvikle kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for å starte og drive et selskap. Et sentralt element i slik opplæring er å gi kunnskaper og trening i arbeid med forretningsplan, det vil si å konkretisere forretningsideen, sette opp budsjett og lage en organisasjonsplan og en markedsstrategi. Et viktig aspekt ved utdanning for entreprenørskap er videre at de involverte bør avklare egne motiver for entreprenørskap, hvordan de ønsker å gå inn i en slik rolle, og hvordan dette passer inn i deres egne karriereplaner.

Det faglige grunnlaget for slike tilbud vil være kunnskap i forretningsutvikling, og er i hovedsak knyttet til fagområdet bedriftsøkonomi. Og det er ikke bare relevant for de som selv skal starte virksomhet. Slik kunnskap er også viktig for personer som vil gå inn i konsulentselskap eller i virkemiddelapparatet og arbeide med veiledning av entreprenører.

Den tredje tilnærmingen – utdanning gjennom entreprenørskap – innebærer at man benytter entreprenørielle prosesser som et virkemiddel for å oppnå bestemte læringsmål. Det vil si at elever og studenter gjennom deltakelse i prosesser knyttet til start og utvikling av ny virksomhet skal tilegne seg bestemte kunnskaper og erfaringer, og herunder også stimuleres til å utvikle holdninger og egenskaper som kan assosieres med et «entrepreneurial mindset». Det er altså deltakelse i en (entreprenøriell) prosess som er poenget i denne tilnærmingen, og det mest dekkende er å karakterisere tilnærmingen som en pedagogisk metode.

I denne tilnærmingen dreier det seg om å gi elevene og studentene erfaringer gjennom å delta i entreprenørskapsrelaterte prosesser. Dette kan være mer eller mindre «reelle» prosesser, fra deltakelse i konkrete entreprenørskapsprosesser der målet er å utvikle levedyktige foretak, til deltakelse i enklere og mindre forpliktende situasjoner som eksempelvis arbeid med case. Fra slutten av 1900-tallet har en mye anvendt tilnærming i grunnopplæringen vært å arbeide med prosjekter som elev- og ungdomsbedrifter, der elever følger en målrettet prosess fra ide til ferdig produkt eller praktisk løsning (Utdanningsdirektoratet 1996, se mer om dette i kapittel 4). Etter årtusenskiftet har man også fått på plass

arbeid med studentbedrifter i universiteter og høyskoler. Disse oppleggene innebærer at elever eller studenter arbeider i grupper med realistiske case knyttet til produksjon og salg av et produkt eller tjeneste. Virksomhetene organiserer etter mønster fra reelle foretak, om enn i nokså begrenset skala, og aktiviteten avsluttes ved utgangen av skoleåret/studieåret.

Ut over dette er det i Norden etablert en tradisjon kalt pedagogisk entreprenørskap som særlig er knyttet til grunnopplæringen (Røe Ødegård 2000, 2014; Skogen og Sjøvoll 2008). I denne tradisjonen peker man på at kunnskapsutvikling gjennom entreprenørskapsopplæring skal skje med utgangspunkt i praktiske tilnærminger og aktivitet. Læreprosessene er fundert på aktivitet, samarbeid, fagovergripende arbeid, erfaring, medbestemmelse og krav til resultat som har handlingsrelevans til livet utenfor skolen. Innen pedagogisk entreprenørskap viser man til "entreprenørielle arbeidsformer/metoder". Entreprenørielle arbeidsformer inkluderer prosjekter som elevbedrift og ungdomsbedrift og andre prosjekter som er tverrfaglige og baserer seg på samarbeid mellom skole og arbeidsliv, men også mer generelle, praksisorienterte tilnærminger som ikke nødvendigvis kan knyttes spesifikt til entreprenørskap. Vi diskuterer dette nærmere i kapittel 7.

2.4 Handlingsplanens forståelse av entreprenørskapsutdanning

Norge er ett av de landene i Europa som har vært mest politisk aktive når det gjelder entreprenørskapsutdanningen. Kunnskapsdepartementet (KD), Kommunal- og regionaldepartementet (KRD, nå Kommunal- og moderniseringsdepartementet KMD) og Nærings- og handelsdepartementet (NHD, Nærings- og fiskeridepartementet NFD) engasjerte seg i dette allerede på 1990-tallet og Landbruksdepartementet (LD, nå Landbruks- og matdepartementet LMD) har kommet inn etter hvert. I 2004 ble handlingsplanen «Se mulighetene og gjøre noe med dem!» lansert (KD, KRD og NHD 2004), og denne ble fulgt opp med en revidert plan i 2006 og en helt ny plan i 2009. Mens de to første planene i hovedsak var rettet mot grunnopplæringen og kun hadde virkemidler rettet mot dette nivået, ble rammen for den nye planen i 2009 utvidet til også å inkludere høyere utdanningen, og de fleste virkemidlene i denne planen er rettet mot høyere utdanning.

I den gjeldende planen for entreprenørskap i utdanningen (for 2009-2014) er entreprenørskap og entreprenørskap i utdanningen definert på følgende måter (s. 7):

Entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem innenfor en rekke områder i samfunnet. Entreprenørskapskompetanse er relevant for alle områder i arbeids- og næringslivet, både innenfor nye og etablerte virksomheter. I tillegg er blant annet frivillige organisasjoner, bistands- og utviklingsarbeid og kultursektoren viktige samfunnsområder hvor entreprenørskap og innovasjonsprosesser er aktuelt. Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet mener det er viktig å ha en bred innretning av satsingen på entreprenørskap i utdanningen.

Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert. Opplæring i entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter. Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger. Undervisningen kan fokusere på å fremme kunnskap om det å starte egen bedrift og om innovasjons- og nyskappingsprosesser i eksisterende bedrifter.

I handlingsplanen er entreprenørskap i utdanningen illustrert gjennom figuren nedenfor.



Figur 2.1: Entreprenørskap i utdanningen

(Kilde: KD, KR D og NHD 2009, s.8)

Det er verdt å merke seg den relativt brede tilnærmingen som man har valgt å legge seg på her med hensyn til hvordan entreprenørskap i utdanningen er definert. Denne tilnærmingen avviker en del fra den tilnærmingen vi har skissert foran. Det første punktet (i boks til venstre) dreier seg helt generelt om personlige egenskaper og holdninger. Selv om dette kan være viktige aspekter ved entreprenørskap, er det ikke spesifikt knyttet til entreprenørskap, men gjelder helt allmenne forhold, og hører vel i større grad hjemme under utdanningens generelle formål, enn i undervisning knyttet til entreprenørskap. Her ser vi fellestrekk ved retningen pedagogisk entreprenørskap, noe vi drøfter nærmere i kapittel 7.

Det andre punktet dreier seg om å lære fag og grunnleggende ferdigheter, og kan, litt avhengig av hva man forstår med begrepet «entreprenørielle arbeidsformer», forstås som utdanning *gjennom* entreprenørskap. Det vil si at man bruker entreprenørskap, eller det som her er kalt «entreprenørielle» arbeidsformer, som en pedagogisk metode. Det sentrale her er at man forventer at dette vil ha gunstige effekter på *andre* områder; altså at entreprenørielle arbeidsformer vil ha positiv betydning for utvikling av for eksempel lese- og regneferdigheter.

Når dette sammenliknes med vår definisjon av entreprenørskapsutdanning, er det særlig to forhold som bør kommenteres. For det første inkluderes ikke utdanning *om* entreprenørskap. Planen har altså ikke som mål å styrke utdanning om entreprenørskap som samfunnsmessig fenomen, til tross for at dette er viktig for å øke den generelle forståelsen for betydningen entreprenørskap for arbeids- og samfunnsliv, og for å utvikle mer innsikt i hvordan dette kan stimuleres. Gitt at det i politikken er viktig å stimulere til mer entreprenørskap, kreves det kunnskap om dette som samfunnsmessig fenomen for å kunne innrette slike virkemidler på en hensiktsmessig måte.

For det andre har handlingsplanen en sterk vektlegging av generell utvikling av personlige egenskaper og holdninger. I seg selv er det intet galt med dette, allmenn dannelse er selvsagt viktig, men er vel noe som bør følges opp av utdanningssystemet uavhengig av entreprenørskapssatsingen. Når vi ser denne meget generelle pedagogiske tilnærmingen i sammenheng med det til dels meget brede entreprenørskapsbegrepet som er anvendt, blir det betimelig å reise spørsmål ved hvor godt planen egentlig er innrettet mot entreprenørskap i utdanningen. Med en slik innretning risikerer man at handlingsplanen ikke adresserer de sentrale utfordringene i utdanningssystemet, spesielt gjelder vel dette høyere utdanning, men det er også grunn til å vurdere spørsmålet i tilknytning til grunnopplæringen.

Når det ellers gjelder høyere utdanning, er det ifølge handlingsplanen et mål at «høyere utdanning skal gi kompetanse i innovasjon og nyskaping» (s. 9). Siden man ønsker at entreprenørskapstilbud skal inngå i alle fag og på alle nivåer, må man også ha tilbud der den primære tilnærmingen er å formidle kunnskap *om* entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen, og gjennom dette bidra til

å styrke de fagmiljøer i entreprenørskap som vil være en viktig forutsetning for den fremtidige utviklingen av entreprenørskapstilbud. Det kan derfor oppfattes som en svakhet ved handlingsplanen at den på den ene siden overdimensjonerer en bred og generell pedagogisk tilnærming som ikke er tilstrekkelig relevant for høyere utdanning (med unntak av lærerutdanning), samtidig som den overser en viktig side ved entreprenørskapsutdanning ved at man ikke inkluderer utdanning *om* entreprenørskap.

Vektleggingen av entreprenørskap som pedagogisk metode synes å ha vært enda mer dominerende i tidligere planer for entreprenørskap i utdanningen. I veiledningen til entreprenørskap i opplæring og utdanning fra 1997 er det en meget sterk vektlegging av at opplæringen skal «stimulere utviklingen av hele mennesket», og entreprenørskap omtales i forbindelse med at utdanningsreformen legger større vekt på å utvikle «kreative, nyskapende og produktive mennesker». I veiledningen er det også poengtert at det er viktig å legge til rette for læringsmiljøer der man får «praktisk erfaring med å delta i en prosess der det skapes materielle og kulturelle produkter», altså elev- eller ungdomsbedrifter. Selv om veiledningen innledningsvis også refererer til mål om å øke sysselsettingen og at «omstilling, produktutvikling og etablering av nye virksomheter er aktuelle og fremtidige utfordringer for norsk næringsliv», betoner veiledningen i praksis kun entreprenørskap som pedagogisk metode i sine mer konkrete omtaler.

I den oppfølgende handlingsplanen fra 2004 – «Se mulighetene og gjør noe med dem» – er perspektivet på entreprenørskap i utdanning noe utvidet. Kunnskaper og ferdigheter betraktes her som en del av entreprenørskapskompetansen ved siden av personlige egenskaper. Men fortsatt er det et sterkt fokus på utvikling av personlige egenskaper samt på entreprenørskap som pedagogisk metode. Dette modifiseres imidlertid i noen grad når entreprenørskap i høyere utdanning blir kommentert, Der heter det at entreprenørskapsopplæring «i større grad (bør) forstås som praktisk og teoretisk opplæring i bedriftsetablering». Her er det altså en tendens til å inkludere *for*-perspektivet, mens *om*-perspektivet fortsatt er helt fraværende.

Det kan for øvrig kommenteres at den sterke vektleggingen av pedagogikken i de norske handlingsplanene for så vidt er i samsvar med tendensen i Europa. Eksempelvis er det i en utredning gjort for EU om entreprenørskap i høyere utdanningen (EU 2008) poengtert at målet for entreprenørskapsutdanning er å fremme kreativitet, innovasjon og selvstendig næringsvirksomhet (self-employment), og det er pekt på at utdanningstilbudene kan inkludere elementer som (s. 10):

- utvikling av personlige egenskaper og ferdigheter som gir grunnlag for entreprenørielle holdninger og adferd
- økt oppmerksomhet for muligheten til selvstendig næringsvirksomhet og entreprenørskap som en mulig karrierevei
- arbeid med konkrete foretaksprosjekter og -aktiviteter
- gir spesifikke forretningsorienterte ferdigheter og kunnskap om hvordan man kan starte og lede en virksomhet med suksess

Det er imidlertid verdt å merke seg at her er utviklingen av de personlige, entreprenørielle egenskapene koplet sammen med utvikling av forretningsmessig virksomhet og næringsutvikling, og entreprenørskap angis som en mulig karrierevei. Her er det altså en tydelig kopling mellom den generelle og den mer spesifikke tilnærmingen, mens denne koplingen er mer uklar i den norske handlingsplanen.

2.5 EUs forslag til endringer i entreprenørskapsutdanningen

Det har vært en god del diskusjon av innretningen av entreprenørskapsopplæring, i hovedsak slik denne tilbys innenfor økonomisk-administrative fag i høyere utdanning (Gibb 2002, 2007; Kirby 2006). Viktige poenger i denne sammenheng har vært å skille mellom entreprenørskap og ledelse (management). Mens det entreprenørskap dreier seg om å bygge opp noe nytt, dreier lederrollen seg i større grad om å drive noe på rutinemessig basis. Det har derfor blitt reist spørsmål om hvor godt egnet den

rammen som gir for undervisningen ved universitet og høyskoler gir et godt grunnlag for entreprenørskapstilbud, og det er særlig pekt på behovet for større grad av erfaringsbaserte læringsprosesser. Også når det gjelder grunnopplæringen, har det også vært noe diskusjon, og i denne debatten har Bengt Johannisson stått sentralt (Johannisson 2005, 2009, 2012; Johannisson og Madsén 1997). Johannisson har forfektet et meget kritisk syn på skolens rolle, og med referanse til svenske forhold karakteriserer han entreprenørskap og skole som «umake» par. Skolen har tradisjonelt hatt et negativt forhold til entreprenørskap, og at det er behov for en reformering av skolen innenfra, noe som først og fremst kan skje gjennom endringer i lærerutdanningen. Og mye av problemet er, ifølge Johannisson, dermed også knyttet til lærerutdanningen som han hevder har isolert seg fra omverdenen (Johannisson 2009).

Mens både Gibb og Johannisson går ganske langt i å hevde at det må til en ganske radikal omorganisering innenfor utdanningsinstitusjonene for å sikre tilfredsstillende rammer for utdanning i entreprenørskap, peker utredninger fra EU i retning av at dette kan oppnås gjennom mer marginale endringer (EU 2006, 2008, 2010).

Et viktig utgangspunkt for EUs engasjement på feltet, er at entreprenørskap vurderes som en av åtte nøkkelkompetanser (EU 2007). De åtte nøkkelkompetansene, som vurderes som likeverdige, er følgende:

1. Communication in the mother tongue;
2. Communication in foreign languages;
3. Mathematical competence and basic competence in science and technology;
4. Digital competence;
5. Learning to learn;
6. Social and civic competences;
7. Sense of initiative and entrepreneurship;
8. Cultural awareness and expression.

I en utredning fra 2010 pekes det på at det er et sentralt mål å utvikle en sterkere kultur for entreprenørskap og å utvikle entreprenørielle holdninger og adferd (entrepreneurial mindsets) i befolkningen, spesielt blant de yngre, og utdanning og opplæring vurderes som de viktigste driverne for å oppnå dette. Et viktig poeng er at det i utdanningen bør legges vekt på å utvikle både generell kompetanse, som selvtillit og tilpasningsevne, og spesifikk forretningsmessig kompetanse (EU 2010).

Basert på en gjennomgang av status i de europeiske landene, oppsummeres situasjonen med at dagens entreprenørskapsopplæring tenderer til å bli tilbudt som tillegg (add-on) til de ordinære fagene i grunnskolen og i lavere del av videregående opplæring, mens det på høyere nivåer blir tilbudt som valgfag innenfor spesielle studieretninger innenfor økonomi og administrasjon. Og disse tilbudene er i stor grad avhengig av engasjerte lærere som er i stand til å sikre tilstrekkelige ressurser.

I følge utredningen er det ønskelig å bevege seg i retning av at entreprenørskapstilbud blir en integrert del av undervisningen, og at den baseres på følgende (EC 2010, s.8):

- Større vektlegging av erfaringsbasert læring og at lærerne går inn i roller som veiledere og mentorer for å tilrettelegge for at elever og studenter blir mer uavhengige og får en mer selvstendig rolle i sine utdanningsløp
- Endringer i utdanningens kontekst slik at studentene tas ut av klasserommet og lar dem møte virkelige virksomheter, og å bidra til å skape mindre hierarkiske relasjoner i skolen.



Figur 2.2: Entreprenørskapsutdanning – nøkkelkompetanser og resultat
 (Kilde: Europakommisjonen 2010 s. 19)

Entreprenørskapsutdanningen skal utvikle kompetanser slik som illustrert i figur 2. Her er det skjelnet mellom tre typer: 1) kunnskap som gir generell forståelse for økonomi og arbeidslivet generelt, start og utvikling av nye foretak og ulike problemstillinger knyttet til dette, bl.a. etiske spørsmål, 2) spesifikk kunnskap knyttet til initiering, organisering og gjennomføring av prosjekter, og 3) kompetanse knyttet til utvikling av personlige holdninger og egenskaper. Det er videre verdt å merke seg hva som står i sentrum i figuren - evne til å omsette ideer i praksis, være kreativ og innovativ, og å ta risiko. Alle de tre kompetansetyper skal bidra til utvikling av slik entreprenøriell kompetanse.

Sammenlikner vi denne tilnærmingen med den klassifiseringen vi tidligere har gjort av entreprenørskapsutdanningen - om, for eller gjennom, kan vi si at type 1 gjelder utdanning *om*, men også med noe innslag *for*. Type 2 gjelder spesifikke kunnskaper og sammenfaller derfor med utdanning *for* entreprenørskap, men siden det vektlegges betydelig grad av erfaringsbasert læring gjennom arbeid med egne ideer i grupper, ligger den også nært opp til utdanning *gjennom* entreprenørskap. Type 3 ser ut til å falle utenfor disse kategoriene idet det gjelder utvikling av generelle personlige holdninger og egenskaper som proaktivitet, uavhengighet mm. I den grad det skjer i en kontekst der det er et tydelig både næringsrettet og mer generelt entreprenørielt fokus, vil dette kunne representere en kombinasjon av utdanning *for* og *gjennom*.

2.6 Oppsummering

Konklusjonen basert på denne gjennomgangen er at det er viktig med et reflektert forhold til hva entreprenørskap er, og hvilke implikasjoner forståelsen av begrepet har for valgt av tilnærminger i utdanningen. Entreprenørskap representerer en grunnleggende mekanisme i økonomisk utvikling, og er dermed viktig for samfunnsutviklingen mer generelt. Selv om det sentrale i entreprenørskapet er knyttet til det å se muligheter, ta initiativ og organisere forretningsmessig virksomhet, dreier det seg også om kulturelle og sosiale forhold og mer generelt om hvordan samfunnet er organisert. I dette ligger det at selv om det enkelte individ ofte fremstår som den viktigste drivkraften, er den entreprenørielle prosessen grunnleggende avhengig av samspill mellom ulike aktører. Personlige og sosiale nettverk er sentralt for entreprenørskap, og entreprenørskap hviler også i stor grad på kollektive prosesser. Dermed blir også kulturelle og sosiale forhold i de enkelte lokalsamfunn og i storsamfunnet mer generelt av grunnleggende betydning for entreprenørskap.

Ut fra dette er det legitimt å skjelne mellom en smal og en bred forståelse av entreprenørskap. Den smale forståelsen er primært knyttet til det å se forretningsmessige muligheter og organisere ny virksomhet. Den brede forståelsen gjelder mer allment hvordan entreprenørskap på det individuelle plan dreier seg om grunnleggende holdninger og adferd, og i sin ytterste konsekvens om en livsform.

På det samfunnsmessige planet dreier den «brede» forståelsen seg om endrede organisasjonsformer der man bryter med hierarkiske strukturer, herunder den dominerende arbeidstakerrollen, og til rettelegger for at det enkelte individ i større grad kan gå inn i skapende og selvrealiserende prosesser.

Som understreket flere ganger er det viktig å være seg bevisst sammenheng mellom den smale og den brede tilnærmingen til entreprenørskap. Det sentrale i entreprenørskap er og blir økonomisk utvikling, og den bredere forståelsen av begrepet må ikke frikoples fra dette. Som kommentert foran, er det sider ved handlingsplanens definisjon av entreprenørskap i utdanningen som går over i det helt allmenne. Særlig for høyere utdanning er det derfor grunn til å reise spørsmål om handlingsplanens tilnærming egentlig adresserer det som er det sentrale i entreprenørskapsutdanning, og som mest effektivt kan bidra til å skape et mer entreprenørielt samfunn. Men også for grunnopplæringen, og dermed også lærerutdanning, er det grunn til kritisk refleksjon rundt handlingsplanens tilnærming og i hvilken grad den fokuserer på det essensielle i entreprenørskapsutdanning.

3 Handlingsplanens tilnærming og oppfølgingen av den

3.1 Handlingsplanens tiltak

Den gjeldende handlingsplanen har tittelen «Entreprenørskap i utdanningen fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014», og har som mål «å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsopplæring på alle nivåer og fagområder i utdanningssystemet». I følge planen skal Norge «være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen» (s. 7). Det sies videre i planen at det legges opp til «en bred satsing som skal nå alle, med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov» (s. 8). Selv om det i målet er angitt at entreprenørskapsopplæring skal styrkes på alle nivåer og fagområder, er planen klar på at først og fremst er rettet mot høyere utdanning, noe som må sees i sammenheng med at tidligere planer primært har vært rettet mot grunnopplæringen, og i liten grad har hatt tiltak relevant for høyere utdanning.

I handlingsplanen er det lansert 14 tiltak som skal bidra til å styrke arbeidet med entreprenørskap i utdanningen. En oversikt over tiltakene er gitt i tabell 3.1. De 14 tiltakene representerer et bredt spekter av tiltak, fra svært brede og gjennomgripende tiltak som implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket og bred satsing på å utvikle nye utdanningstilbud, til mer avgrensede satsinger som opprettelse av nettsted og organisering av konferanser.

Som en følge av at handlingsplanen har høyere utdanningen som hovedprioritet, er åtte av de 14 tiltakene rettet inn mot dette nivået. Bare tre av tiltakene er rettet mot grunnopplæringen (tiltak 9-11), mens de tre øvrige tiltakene har noe ulik innretning mot forskning, konferanser og Innovasjon Norges entreprenørskapsatsing.

Tabell 3.1 Oversikt over tiltak i Handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen

Tiltak	Mål/innhold
1. Implementere kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning	Kvalifikasjonsrammeverket ble vedtatt i 2009 og fastsetter at utdanningen på alle nivåer skal bidra til innovasjon og nyskappingskompetanse. Studieplaner skal revideres innen utgangen av 2012
2. Opprette studieplasser for entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning	Entreprenørskap skal der dette er relevant innarbeides i nyopprettede studieplasser som ble tildelt i 2009
3 Utlyse midler til å utvikle utdanningstilbud i entreprenørskap og innovasjon ved universiteter og høyskoler	Utlysning av stimuleringsmidler til utvikling av flere utdanningstilbud og nye undervisningsformer; få frem gode eksempler på entreprenørskap i ulike utdanningstilbud, kompetanseheving, samarbeid mv.
4. Utlyse midler til å utvikle nye utdanningstilbud om immaterielle rettigheter	Planlagt utlysning av 2 mill. kr i 2009 for å utvikle utdanningstilbud på feltet. Også styrking av møteplasser på feltet

5. Utløse midler til etterutdanning i entreprenørskap for lærere	Utdanningsdirektoratet har siden 2006 lyst ut ca. 2 mill. kr for å utvikle tilbud der entreprenørskap integreres i lærerutdanning og etterutdanningskurs mv. for lærere og skoleledere i grunnopplæringen. Dette tiltaket planlegges videreført med særlig oppfordring til institusjoner som tilbyr lærerutdanning for fag- og yrkesopplæring å søke
6. Følge opp evalueringen av ingeniørutdanningene og revidere rammeplanene for ingeniørfag	Revidering av rammeplanene for 2- og 3-årig ingeniørutdanning, i denne forbindelse også integrere innovasjon og nyskaping
7. Synliggjøre entreprenørskap i nærings-phd.-ordningen	Ordningen med nærings-phd. skal også kunne romme entreprenørskapsrelatert forskerutdanning
8. Gjennomgå rapporteringsindikatorer for entreprenørskap og innovasjon fra UoH	Utvikling av et rapporteringssystem som gir «en enhetlig forståelse av hva som kan rapporteres som undervisning i entreprenørskap i høyere utdanning»
9. Følge opp Kunnskapsløftet	Videreutvikling av entreprenørskapssidene på www.skolenettet.no med bl.a. ressursbank med gode eksempler på undervisningsopplegg i entreprenørskap. Spesielt nevnt hvordan entreprenørskap som metode kan brukes i matematikk og realfag.
10. Etablere nettsted for digitale læremidler i entreprenørskap i grunnopplæringen	Samarbeid mellom Utdanning.no og Ungt Entreprenørskap og andre relevante aktører for å videreutvikle tilfanget til læremidler i entreprenørskap og opprette et nettsted. Dette skal bidra til bedre tilgjengelighet av digitale og papirbaserte læremidler for entreprenørskapsopplæring.
11. Videreføre tilskudd til Ungt Entreprenørskap (UE)	Fortsatt støtte til Ungt Entreprenørskap (UE) med sikte på å tilby entreprenørskapsopplæring til elever og studenter på alle utdanningstrinn. Videreutvikling av UEs opplæringsprogrammer. Spesielt nevnt nordområdesatsingens "Nye byggesteiner i Nord". Ekstern evaluering av tilskuddet til UE skal initieres i 2010.
12. Styrke forskning på og igangsette evalueringer av EiU	Utvikling av bedre kunnskap om entreprenørskap i utdanningen gjennom forskning; bl.a. pekt på behov for kunnskap om effekter av entreprenørskapsopplæring og årsaker til regionale variasjoner i opplæringstilbud
13. Arrangere konferanser og bidra til etablering av møteplasser om EiU	Bidra til systematisk erfaringsutveksling og læring mellom aktører i entreprenørskapsutdanning, bl.a. gjennom referansegruppen for handlingsplanen, og organisering av konferanser og møteplasser. Spesielt nevnt konferanse om entreprenørskap i høyere utdanning i 2010.
14. Forsterke satsingen på unge etablerere i Innovasjon Norge	Tettere sammenkopling mellom utdanning i entreprenørskap og virkemidler i Innovasjon Norge; synliggjøring av Innovasjon Norge overfor unge etablerere

I planen er det angitt at hovedmålgruppene er ledere og eiere av utdanningsinstitusjoner, samt undervisningspersonale, elever og studenter. Det er videre understreket at gjennomføringen av opplæringen i entreprenørskap er avhengig av samarbeid med en rekke aktører, herunder aktører i næringslivet, student- og elevorganisasjoner, og organisasjoner som arbeider spesifikt med entreprenørskapsrettede tiltak, spesielt Ungt Entreprenørskap og Start-Norge. I tillegg er nevnt ulike offentlige aktører, herunder de tre sentrale virkemiddelaktørene Innovasjon Norge, SIVA og Norges forskningsråd.

3.2 Oppfølging av handlingsplanen

En oversikt over status for oppfølging av handlingsplanen er gitt i tabell 3.2, der vi også har gitt en vurdering av hvor relevante de ulike tiltakene er. Siden flertallet av tiltak er rettet mot høyere utdanning, gjennomgår vi disse tiltakene samlet før vi drøfter de øvrige tiltakene.

Tiltak rettet mot høyere utdanning

De åtte første tiltakene er rettet mot høyere utdanning, og disse tiltakene inkluderer implementering av kvalifikasjonsrammeverket (tiltak 1), stimulering til utvikling av entreprenørskapstilbud på ulike områder innenfor høyere utdanning (tiltak 2-6), synliggjøring av entreprenørskap i nærings-phd-ordningen (tiltak 7) og utvikling av et rapporteringssystem som gir en enhetlig forståelse av undervisning i entreprenørskap i høyere utdanning (tiltak 8).

Det fleste av disse tiltakene har vi vurdert som meget relevante. Spesielt må fremheves implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket, som ble vedtatt i 2009, og fastsetter at utdanningen på alle nivåer skal bidra til innovasjon og nyskappingskompetanse. Dette er med andre ord et gjennomgripende punkt som har betydning for alle deler av høyere utdanning. Det ble satt en frist om implementeringen innen 2012. Tiltaket er fulgt opp i den forstand at det er sendt ut rundskriv som pålegger institusjonene å følge opp, men det mangler informasjon om i hvilken grad institusjonene faktisk har

fulgt opp. Dette skyldes at arbeidet med utvikling av rapporteringsindikatorer (tiltak 8) ikke har blitt fulgt opp i henhold til planen. Det ble tidlig i handlingsplanperioden gjort noen forsøk på å utvikle et rapporteringssystem. Det har imidlertid vist seg vanskelig å få dette til i en form der lærestedene rapporterer regelmessig og på en enhetlig måte, og uten at det krever for mye tid. KD vurderer derfor om dette skal følges opp på annen måte.³

Tabell 3.2 Oversikt over handlingsplanens tiltak og status 2014

Tiltak	Relevans	Status 2014
1. Implementere kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning	Meget relevant – har stor betydning for iverksetting entreprenørskapstilbud	Fullført. Implementering er gjennomført, men det er ikke utviklet et rapporteringssystem, se pkt. 8
2. Opprette studieplasser for entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning	Meget relevant	Fullført Tildelt 3000 studieplasser heltid og 800 til etter- og videreutdanning i forbindelse med revidert nasjonalbudsjett våren 2009. Det ble gitt føringer om at entreprenørskap skulle prioriteres.
3 Utlyse midler til å utvikle utdanningstilbud i entreprenørskap og innovasjon ved universiteter og høgskoler	Meget relevant	Fullført Gjennom Norgesuniversitetet er det utlyst prosjektmidler på 4,5 mill. kr hvert av årene 2010, 2011 og 2012, og dette ble fulgt opp med 3,6 mill. kr i 2013 og 2,7 i 2014.
4. Utlyse midler til å utvikle nye utdanningstilbud om immaterielle rettigheter	Meget relevant – gjelder en avgrenset målgruppe, men meget viktig for denne	Fullført Utlyst prosjektmidler i 2009 og 2010 med en samlet ramme på 2 mill. kr.
5. Utlyse midler til etterutdanning i entreprenørskap for lærere	Meget relevant – lærerutdanningen har stor betydning for entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen	Fullført. I perioden 2009-2011 ble det støttet 34 prosjekter ved 20 institusjoner, samlet bevilgning 7,4 mill. kr. I 2012 ble det utlyst 2 mill. kr som ble fordelt på 4 institusjoner som gjennomførte prosjektene i 2013.
6. Følge opp evalueringen av ingeniøruddanningene og revidere rammeplanen for ingeniørfag	Meget relevant – ingeniøruddanningen er strategisk viktig	Fullført. Ny rammeplan ble ferdigstilt i 2011, og fem høgskoler implementerte den fra samme høst, mens de øvrige var forventet å følge opp året etter.
7. Synliggjøre entreprenørskap i nærings-phd.-ordningen	Lite relevant, Nærings-phd.-ordningen av marginal betydning for entreprenørskapstilbud i høyere utdanning	Ikke relevant for videre oppfølging
8. Gjennomgå rapporteringsindikatorer for entreprenørskap og innovasjon fra UoH-institusjonene	Meget relevant – avgjørende å ha gode rapporteringsrutiner for å registrere oppfølgingen	Det har vist seg krevende å utvikle et egnet rapporteringssystem for lærestedene. KD vurderer om det skal gjennomføres en egen undersøkelse
9. Følge opp Kunnskapsløftet	Tiltak 9 og 10 slått sammen.	Nettstedet www.pedent.no ble lansert i juni 2014
10. Etablere nettsted for digitale læremidler i entreprenørskap i grunnopplæringen	Relevant – viktig med infrastruktur som gir tilgang til læremidler.	
11. Videreføre tilskudd til Ungt Entreprenørskap (UE)	Meget relevant – UE vurderes som et meget viktig tiltak, fikk god evaluering i 2011.	Fullført Tilskuddet ble økt til 26 mill. kroner i 2012 fordelt med 12 mill. på NFD, 13 mill. på KR D og 1 mill. på KD. I 2013 ble tilskuddet fra KR D økt til 14 mill. pga. en ekstraordinær satsing i Nord-Norge, mens det i 2014 var på 13 mill. Tilskuddet fra NFD ble økt til 12,4 mill. i 2013 og til 12,6 i 2014, mens tilskuddet fra KD har vært på 1 mill. kr de to årene.
12. Styrke forskning på og igangsette evalueringer av entreprenørskap i utdanningen	Relevant – viktig for utvikling av kunnskapsgrunnlaget.	Er fulgt opp. Det bør vurderes å satse på videre kunnskapsutvikling, spesielt rettet mot grunnopplæringen der det er behov for å videreutvikle relevante tilnærminger til entreprenørskap.
13. Arrangere konferanser og bidra til etablering av møteplasser om entreprenørskap i utdanningen	Relevant	Noe aktivitet gjennomført. Lite naturlig som en departemental oppgave. Kan ivaretas av de respektive aktører.
14. Forsterke satsingen på unge etablerere i Innovasjon Norge	Meget relevant – viktig med økt fokus på unge etablerere.	Fullført. Innebærer satsing på unge gründer, inkl. mentor-tjeneste. Bevilgningen lå på 13 og 12 mill. kr i 2009-2010 og økte til 24-25 mill. kr i 2011-2012

³ Det vurderes om det skal gjennomføres en egen undersøkelse for å kartlegge implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket, men dette er foreløpig ikke avklart.

Kilde: Basert på Kårstein og Spilling, 2012, noe bearbeidet og oppdatert.

Det kan ellers nevnes at mens man i kvalifikasjonsrammeverket bruker begrepene innovasjon og nyskaping, bruker man i handlingsplanen entreprenørskap som det sentrale begrepet. Selv om begrepene er nært beslektede, kan denne inkonsistensen i begrepsbruk muligens skape uklarhet, så det vil være viktig å arbeide videre med dette i de videre satsinger på feltet. Dette kommenteres kort i avslutningskapitlet.

De fem tiltakene som gjelder opprettelse av studieplasser og utvikling av nye utdanningstilbud (tiltak 2-6), vurderes alle som meget relevante. Spesielt kan ingeniørutdanningen ut fra den betydning denne utdanningen har for å tydeliggjøre entreprenørskapsdimensjonen innenfor teknologi- og ingeniørfag. Også lærerutdanningen er viktig ut fra den store betydningen lærernes kompetanse har for arbeidet med entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. Alle tiltakene disse tiltakene er fulgt opp i henhold til planen.

Av de åtte tiltakene rettet mot høyere utdanning, er det ett som vi vurderer som lite relevant, nemlig tiltaket knyttet til nærings-ph.d.-ordningen (jf. Kårstein og Spilling 2012). I prinsippet er det ingen kopling mellom denne ordningen og undervisningstilbud i entreprenørskap, og tiltaket, som det heller ikke er knyttet noen ressurser til, har derfor ingen betydning for å realisere handlingsplanens mål.

Grunnopplæringen

Tre av handlingsplanen tiltak er rettet mot grunnopplæringen. To av tiltakene gjelder utvikling av nettsted (tiltak 9 og 10). Det ene gjelder tiltak for å følge opp Kunnskapsløftet gjennom å videreutvikle entreprenørskapssidene på www.skolenettet.no med gode eksempler på undervisning i entreprenørskap. Det andre gjelder utvikling av et nettsted i samarbeid mellom utdanning.no, Ungt Entreprenørskap og andre relevante aktører for å utvikle tilfanget av læremidler i entreprenørskap.

Oppfølgingen av disse tiltakene ser ut til å ha vært krevende. Spesielt har det vært uklart hva som skulle ligge i tiltaket knyttet til oppfølgingen av Kunnskapsløftet, og dette tiltaket har etter hvert blitt slått sammen med tiltak 10 om opprettelse av et nettsted for digitale hjelpemidler, noe som etter hvert har ført frem til nettstedet www.pedent.no. Opprinnelig var dette planlagt lansert i 2013, men arbeidet ble forsinket og nettstedet ble åpnet i juni 2014. En gjennomgang av nettstedet viser at det vektlegger en generell praktisk pedagogisk tilnærming til undervisningsopplegg i grunnopplæringen med utgangspunkt i det som kalles pedagogisk entreprenørskap. Dette begrepet defineres som «en handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med eleven som aktør for egen læring», men det gir ingen presisering av hva som legges i entreprenørskapsbegrepet og hva som ligger i opplæring i entreprenørskap. Henvisninger til næringsliv og økonomisk aktivitet er meget begrenset, og nettstedet mangler et verdiskapingsperspektiv. Det kan også bemerkes at ifølge planen skulle nettstedet utvikles i samarbeid med Ungt Entreprenørskap, noe som ikke har blitt fulgt opp. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvor god denne oppfølgingen er ut fra handlingsplanens mål, noe vi diskuterer nærmere i kapittel 7.

Det tredje tiltaket rettet mot grunnopplæringen gjelder videreføring av tilskuddet til Ungt Entreprenørskap. Ungt entreprenørskap representerer et viktig tilbud med sine opplegg særlig rettet mot grunnskolen og videregående skoler, og etter at de fikk en god evaluering i 2011 (Ovesen m.fl. 2011), har departementene trappet opp tilskuddet betydelig til denne organisasjonen. Organisasjonen står for en betydelig aktivitet og spiller en viktig rolle i å tilby programmer for gjennomføring i grunnopplæringen og høyere utdanning. I 2013 var samlet finansiering på ca. 95 mill. kr⁴, og dette er betydelig høyere enn tilsvarende aktivitet i de øvrige nordiske landene.

⁴ <http://www.ue.no/Nyheter/AArsmelding-2013/Okonomi>

Øvrige tiltak

De øvrige tre tiltakene gjelder nokså forskjellige forhold som forskning og evaluering av handlingsplanen, etablering av møteplasser og forsterket satsing på unge etablerere i Innovasjon Norge.

Tiltaket vedrørende styrket forskning og evaluering (tiltak 12) er gjennomført som planlagt, og representerer en relativt omfattende satsing på utvikling av kunnskapsgrunnlaget rundt entreprenørskap i utdanningen. Men som vi vil komme tilbake til, er det fortsatt behov for videre arbeidet på dette feltet. Det er behov for mer kunnskap knyttet til entreprenørskapsutdanningen på alle nivåer, men utfordringene synes å være særlig store knyttet til grunnopplæringen og til den rollen lærerutdanningen har. Dette gjelder både hvordan entreprenørskapsstilbud skal innrettes, hvilken rolle de skal ha i utdanningen, og mer generelt hvordan arbeidet i skolene bør organiseres for å møte utfordringene.

Det neste punktet om å arrangere konferanser og etablere møteplasser, er også fulgt opp. Det ble gjennomført én konferanse i departementenes regi høsten 2010, og i tillegg har Innovasjon Norge og Norgesuniversitetet gjennomført hvert sitt arrangement med erfaringsutvekslinger knyttet til prosjekter de har finansiert i tilknytning til entreprenørskapsutdanning. Det ble også gjennomført en faglig konferanse i tilknytning til følgeforskningsprosjektet høsten 2012. Her kan det imidlertid kommenteres at det neppe er en sentral oppgave for departementene å organisere slike konferanser og organisere møteplasser, men dette er tiltak som mest naturlig kan ivaretas av institusjonene selv.

Det siste tiltaket gjelder en styrket satsing på unge gründere gjennom Innovasjon Norge, og dette har blitt fulgt opp med en relativt betydelig økning av budsjettet til Innovasjon Norge på dette feltet i løpet av handlingsplan-perioden. I oversikten i tabell 3.2 har vi karakterisert dette tiltaket som meget relevant ut fra at det er viktig med økt fokus på unge gründere, og at dette kan bidra til økt interesse for entreprenørskap blant ungdom. Likevel kan det vel stilles et spørsmål ved hvor sentralt et slikt tiltak er som ledd i en handlingsplan for å styrke entreprenørskapsutdanning. Satsingen har ikke noen direkte betydning for utvikling av entreprenørskapsstilbudene hverken i grunnopplæringen eller høyere utdanning.

3.3 Samlet vurdering

I gjennomgangen foran har vi sett på de enkelte tiltakene og kommentert deres relevans og hvordan de har blitt fulgt opp. Vi har imidlertid ikke sett på hva som er status for entreprenørskapsstilbud i de ulike deler av utdanningssystemet og i hvilken grad man har måloppnåelse med hensyn til læringsmål mv. Dette kommer vi tilbake til i de følgende kapitler. Når vi her oppsummerer handlingsplanen, er det derfor i stor grad ut fra dens egne premisser, og i hvilken grad handlingsplanen tiltak er rettet mot det vi oppfatter som de sentrale utfordringene på feltet.

En hovedkonklusjon er at de deler av den som gjelder høyere utdanning, representerer en viktig satsing, og kompensere for at dette nivået i liten grad har blitt adressert gjennom tidligere handlingsplaner. Handlingsplanen har bidratt til økt fokus på innovasjon og entreprenørskap i de ulike deler av høyere utdanning, og med unntak av lærerutdanningen, har planen trolig bidratt til utvikling av et bredere og mer omfattende tilbud. Det er imidlertid mange nyanser i dette bildet, noe vi kommer tilbake til senere i rapporten.

Siden den nye handlingsplanen har hatt et hovedfokus på høyere utdanning, er det for så vidt naturlig at det ikke er mange tiltak rettet mot grunnopplæringen og at den representerte lite nytt for denne sektoren. Hovedtiltakene har vært en opptrapping av Ungt Entreprenørskap, satsing på videreutdanning av lærere og utvikling av et nettsted for digitale hjelpemidler. Selv om disse tiltakene innebærer en styrking av aktiviteten på noen områder og for Ungt Entreprenørskapsvedkommende en betydelig opptrapping, er vurderingen at handlingsplanen i hovedsak støtter opp om en situasjon preget av status quo i grunnopplæringen.

Denne begrensede satsingen på tiltak rettet mot grunnopplæringen står noe i kontrast til anbefalingene basert på evalueringen av den forrige handlingsplanen (Rotefoss m.fl. 2008), der det bl.a. ble pekt på behovet for å styrke entreprenørskapskompetansen hos lærerne og skolelederne og å forankre entreprenørskap hos skoleeierne.

Når det gjelder entreprenørskapskompetanse hos lærerne, har handlingsplanen ett tiltak knyttet til etterutdanning, og her er det iverksatt et stort antall prosjekter, noe som er dokumentert i vår midtveis-evaluering (Kårstein og Spilling 2012). Men handlingsplanen har ikke tiltak rettet mot den ordinære lærerutdanningen. Siden man står overfor betydelige kompetansemessige utfordringer med hensyn til entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen, er det derfor grunn til å spørre om de tiltak som er gjort gjennom etterutdanning er tilstrekkelig, noe vi kommer tilbake til i kapittel 5.

Ved siden av dette mangler handlingsplanen tiltak rettet mot skolelederne og skoleeierne. Som referert foran, mangler det en bredere forankring av opplæring i entreprenørskap både hos skoleeierne og ved de enkelte skolene. Den konkrete aktiviteten ved skolene er i stor grad avhengig av engasjerte enkeltpersoner, det mangler ofte konkret støtte og oppfølging fra skoleledelse og skoleeiere. Man står altså overfor relativt store utfordringer i grunnopplæringen, men i den gjeldende handlingsplanen har man i liten grad valgt å adressere disse utfordringene.

4 Status grunnopplæringen

Dette kapitlet vil oppsummere funn fra følgende delprosjekter: «Statusbeskrivelse for grunnopplæringen 2010» (Johansen og Schanke 2011), «Entreprenørskap i grunnopplæringen og elevers læring» (Johansen og Mathisen 2012) og «Samfunnseffekter» (Hagen og Johansen 2012). Vårt fokus er først og fremst på ungdomsskolen og videregående opplæring, og vi skal svare for følgende spørsmål:

- Hvordan er entreprenørskapstilbud organisert i grunnopplæringen?
- Hvor utbredt er entreprenørskapstilbud i ungdomsskole og videregående opplæring?
- Hvilke effekter finner vi av entreprenørskapsprosjekter i grunnopplæringen?

4.1 Organiseringen av entreprenørskapstilbud

I studiene av grunnopplæringen, som ellers i følgeforskningen, har vi tatt utgangspunkt i tre tilnærminger til entreprenørskapsutdanning; om, gjennom og for. «Utdanning om entreprenørskap» er en teoretisk tilnærming der man ser på entreprenørskap som samfunnsfenomen. «Utdanning for entreprenørskap» handler om at eleven skal tilegne seg ferdigheter og kunnskap som er relevante med tanke på å etablere en ny virksomhet. «Utdanning gjennom entreprenørskap» er når entreprenørskapsprosessen benyttes som en læringsmetode eller virkemiddel for å oppnå et bestemt sett av læringsmål.

En rekke læreplaner for fag viser til «entreprenørskap» som et formål eller kompetansemål.⁵ På ungdomstrinnet er entreprenørskapsbegrepet inkludert i fire fag. Det er et fokus på «utdanning om entreprenørskap» i Samfunnsfag og Mat og helse, mens det er et fokus på «utdanning gjennom entreprenørskap» i Kunst og håndverk og Utdanningsvalg. I videregående opplæring er entreprenørskap inkludert i ett eller flere fag i åtte av tolv utdanningsprogram. I de studieforbereende utdanningsprogrammene er alle tre tilnærminger til entreprenørskapsutdanning representert. I de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det «utdanning gjennom entreprenørskap» og «utdanning for entreprenørskap» som er vektlagt.

«L97» presenterte entreprenørskap som et utdanningsmål og knyttet det til bruk av prosjektarbeid som metode. I dagens skole er entreprenørskapstilbud organisert som eget fag, et emne i noen utvalgte fag, eller integrert i andre fag gjennom prosjekter. Disse entreprenørskapsprosjektene er tverrfaglige

⁵ Gjennomgangen omfatter bare læreplaner for fag som eksplisitt nevner ordet «entreprenørskap», da det gir en tydelig avgrensning. Samtidig innebærer dette valget å ekskludere begreper beslektet med entreprenørskap (for eksempel innovasjon) og begreper som identifiserer utvikling/stimulering av generelle entreprenørielle kompetanser (for eksempel initiativ, ansvar, kreativitet).

og involverer samarbeid med arbeidslivet, og blir organisert av den enkelte skolen eller eksterne organisasjoner.

Tabell 4.1 Entreprenørskapstilbud i ungdomsskole og videregående opplæring.

	Om	For	Gjennom
Entreprenørskap og bedriftsutvikling	X	X	X
Samfunnsfag, Mat og helse & Lederutvikling	X		
Elevbedrifter / Ungdomsbedrifter		X	X
Øvrige entreprenørskapsprosjekter		X	X

Programfaget «Entreprenørskap og bedriftsutvikling» ble etablert i 2007 og tilbys i utdanningsprogrammet «Språk, samfunnsfag og økonomi» på videregående trinn 2 og 3. Faget er strukturert i seks hovedområder. Et mål er å øke kompetansen om hvordan en virksomhet etableres, drives og utvikles (for). Et annet mål er å gi innsikt i innovasjon og hva dette betyr for bedriftsutvikling og verdiskaping (om). Et tredje mål er å stimulere til nysgjerrighet, kreativitet og evne til initiativ, refleksjon, analytisk og helhetlig tenkning (gjennom). I tillegg skal faget å gi forståelse for ledelse, økonomi, markedsføring, salg og personalpolitikk, samt å fremme tverrfaglig forståelse, samarbeidsevne og nettverksbygging.

Entreprenørskap er et emne i noen fag slik som *Samfunnsfag* (ungdomsskole og videregående opplæring), *Mat og helse* (ungdomsskole), og *Lederutvikling* (videregående opplæring). I disse tre fagene er det et fokus på teoretisk kunnskap om entreprenørskap og entreprenørskapsprosessen.

Til sist har vi at entreprenørskapstilbud integreres i fag gjennom bruk av det som ofte omtales som «prosjektmetoden». Vi har skilt mellom «elevbedrifter» og «øvrige entreprenørskapsprosjekter». I elevbedrifter kombineres praktisk og teoretisk læring, og elevene erfarer hva det innebærer å starte, drive og avvikle sin egen bedrift. Elevbedriftsprosjekter er enten organisert av skolen selv eller gjennom Ungt Entreprenørskap sine programmer Elevbedrift (ungdomsskole) og Ungdomsbedrift (videregående opplæring). Bedriftsprogrammene fra Ungt Entreprenørskap følger et relativt strukturert opplegg og mange lærere og veiledere er kurset i dette programmet. Med «øvrige entreprenørskapsprosjekter» siktes det til prosjekter som er tverrfaglige og baserer seg på samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Tverrfaglige prosjekter er ofte i regi av skolene selv, men de kan også være i regi av eksterne aktører, slik som teknologiturneringen Lego League i regi av stiftelsen First Scandinavia

4.2 Utbredelsen av entreprenørskapstilbud

Kartleggingen av de viktigste entreprenørskapstilbud i ungdomsskole og videregående opplæring for skoleåret 2010–2011 omfattet elevbedriftsprosjekter (i regi av skolen og UE), øvrige entreprenørskapsprosjekter (i regi av skolen og First Scandinavia), og faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling.

Når vi har identifisert entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen så har vi foretatt noen avgrensninger. For det første har vi valgt å se bort fra de mer generelle og praksisorienterte arbeidsformer som beskrives i tilnærmingen pedagogisk entreprenørskap. Nettsiden <http://www.pedent.no/> viser til en rekke viktige arbeidsformer som vi utvilsomt kan gi vår tilslutning til. Men vi oppfatter at de har en mer generell pedagogisk begrunnelse og de går utover det som tradisjonelt er oppfattet som entreprenørskapsutdanning. I hovedsak står vi da igjen med fag og ulike typer prosjekter, og det er elevbedrifter og ungdomsbedrifter som er de prosjektene som elever, lærere og skoleledere først og fremst assosierer med entreprenørskap i skole og utdanning. For det andre er det lagt inn avgrensninger om utbredelse og tidsomfang, da vi i andre delprosjekter har ønsket å måle effekter av ulike former for entreprenørskapsprosjekter i nasjonale utvalgsundersøkelser. Lokale og regionale entreprenørskaps tiltak når ut til en liten andel elever på nasjonalt nivå, men de er inkludert i samlekategorien «øvrige entreprenørskapsprosjekter». Når det gjelder tid, så kan det selvsagt diskuteres hva som bør være nedre grense i timer eller dager for at et prosjekt skal kunne påvise læringseffekter. Her gikk vi da i dialog med eksterne organisasjoner som Ungt Entreprenørskap og First Scandinavia for å velge ut hvilke programmer som skulle omfattes

Vi har både hentet inn informasjon som gjelder for alle skoler og elever (populasjonsdata) og informasjon samlet inn gjennom en spørreundersøkelse til et representativt utvalg av skoleledere (svarprosenten var 76 for videregående skole og 66 i ungdomsskolen).

Tabell 4.2. Andeler av viktige entreprenørskapstilbud i ungdomsskole og videregående opplæring. Prosent av skoler.

	Skoler
Barnetrinnet– totalt	48
Ungdomsskoler - totalt	88
Elevbedrift	67
Øvrige entreprenørskapsprosjekter	64
First Lego League	9
Videregående opplæring - totalt	96
Elevbedrift/Ungdomsbedrift	76
Øvrige entreprenørskapsprosjekter	75
Entreprenørskap og bedriftsutvikling	18

Hovedbildet er at 96 prosent av de videregående skolene og 88 prosent av ungdomsskolene har ett eller flere entreprenørskapstilbud. Datamaterialet gir også mulighet til å skille ut skoler som bare har 1.-7. trinn, og av disse er det 48 prosent som har ett eller flere entreprenørskapstilbud. Dekningsgraden i ungdomsskole og videregående skole bør kunne karakteriseres som tilfredsstillende, mens det kan være et mål at andelen for barnetrinnet økes.

Elevbedrift eller ungdomsbedrift tilbys ved 67 prosent av ungdomsskolene og 76 prosent av de videregående skolene. Elev- og ungdomsbedrift tilbys både av skolene selv og av Ungt Entreprenørskap, og kartleggingen viser at det er et stort potensial for å nå ut til flere ungdomsskoler. Vi finner også at Elevbedrift/Ungdomsbedrift er mer utbredt i skoler i distriktene (enn i byene), i fylker med en særlig strategi for entreprenørskapsutdanning, og i yrkesfag (enn i studieforbereende).

Tabellen viser også at ulike typer tverrfaglige samarbeidsprosjekter med arbeidslivet har høy utbredelse, med 75 prosent av de videregående skolene og 64 prosent av ungdomsskolene. 18 prosent av videregående skoler tilbyr faget «Entreprenørskap og bedriftsutvikling». 9 prosent av ungdomsskolene tilbød deltakelse i «Lego League».

Når det gjelder antall elever som følger entreprenørskapstilbudene, foreligger det ikke systematiske data om det samlede omfanget. Systematiske data foreligger kun for deltakelsen i elev og ungdomsbedrifter som tilbys gjennom Ungt Entreprenørskap, og for First Lego League som tilbys i regi av First Scandinavia. Et forsiktig anslag tyder på at i løpet av ungdomsskolen vil rundt 20 prosent av alle elever delta i elevbedrift. For videregående skole kan det anslås at 15 prosent av alle elevene deltar, men som vi så foran, og andelen blant de yrkesfaglige er dobbelt så høy som for de studieforbereende (hhv. 20 prosent og 10 prosent)

Om disse andelene ligger på et tilfredsstillende nivå, er det vanskelig å ha en klar mening om. I europeisk sammenheng ligger Norge svært høyt, men samtidig er det et stykke til EUs målsetting om at alle elever skal gjennomføre et praktisk entreprenørskapsprosjekt (som EB) i løpet av grunnopplæringen. Det synes derfor rimelig at det bør være et mål at en høyere andel av elevene deltar i bedriftsprosjekter.

4.3 Effekter av entreprenørskapsprosjekter på kort sikt

I studiene av effekter har vi tatt utgangspunkt i de tre målene for entreprenørskapsutdanning som er formulert i handlingsplanen. I tillegg til at entreprenørskapstilbud skal bidra til å utvikle kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser, er det et sentralt mål i handlingsplanen at entreprenørskapsutdanning skal stimulere læring av fag og grunnleggende ferdigheter, og at det skal bidra til å utvikle personlige egenskaper og holdninger.

Selv om vår forskningsdesign har store fordeler sammenlignet med mange tidligere studier av effektiviteten til entreprenørskapsprosjekter, så må man huske på at vi sammenligner elever med og uten entreprenørskap som gruppe. Det betyr at det kan være mange som opplever veldig mye positivt og har stor læring av entreprenørskapsprosjekter selv om det ikke gir seg utslag for gruppa som helhet.

Når vi ser på korttidseffekter er måleperioden på slutten/rett etter deltakelse i entreprenørskapsprosjekt. Datamaterialet som benyttes er fra to survey-undersøkelser i hhv. 2008 og 2012. I hver av studiene deltok mer enn 3000 elever i ungdomsskole og videregående opplæring, og de gir mulighet for å sammenligne resultater for elever som har deltatt i entreprenørskapsprosjekter og elever som ikke har deltatt i entreprenørskapsprosjekter.

Tabell 4.3. Effekter av entreprenørskapsprosjekter i grunnopplæringen på kort sikt på ulike læringsmål.

	Ungdomsskole	Videregående
Spesifikke entreprenørielle	Ingen	Sterk positiv
Generelle entreprenørielle	Svak positiv	Svak positiv
Skoleprestasjoner	Middels positiv	Ingen

Tabell 4.3 gir en grov oversikt. Vi ser en klar forskjell i den betydningen entreprenørskapsprosjekter har for stimulering av spesifikke entreprenørielle kompetanser i ungdomsskole og videregående opplæring. For videregående opplæring har vi at tidligere deltakere i ungdomsbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter oftere ønsker å bli selvstendig næringsdrivende og vurderer at de har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å etablere en bedrift. Dette er et viktig funn, da man i forskningslitteraturen anser at det å få flere ungdommer til å ønske å starte egen bedrift og ha den nødvendige kunnskapen til å starte bedrift, er viktige mål på korttidseffekter av entreprenørskapsutdanning. Det avdekkes imidlertid ingen sammenhenger mellom deltakelse i elevbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter i ungdomsskolen og utvikling av spesifikke entreprenørielle kompetanser. Dette handler sannsynligvis mye om at entreprenørskapsprosjekter innrettes ulikt avhengig av utdanningsnivå, og fokuset på etablererkompetanse er tydeligere i videregående opplæring enn i ungdomsskolen.

Entreprenørskapsprosjekter virker å være verken verre eller bedre som arbeidsform i forhold til læring i fag enn andre arbeidsformer som brukes i videregående opplæring, da det verken er positiv eller negativ sammenheng mellom deltakelse i ungdomsbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner. I ungdomsskolen er det heller ingen sammenheng mellom øvrige entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner, men resultatene tyder på at deltakelse i Ungt Entreprenørskaps elevbedrifter i ungdomsskolen har positiv betydning for skoleprestasjoner. Dette er et viktig funn, og den positive effekten kan handle om at elevbedrift er fleksibelt, tverrfaglig, praktisk og forankret i kompetansemål, og at skolene har forankret og integrert elevbedriftsprosjektet i mange skolefag.

Resultatene i undersøkelsen tyder på at entreprenørskapsprosjekter ikke har den generaliserbare effekten for utvikling av generelle entreprenørielle kompetanser som man kunne forventet ut fra målene i handlingsplanen. Det er ingen sammenhenger for deltakelse i elevbedrift/ungdomsbedrift og initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit. Det er også få sammenhenger mellom deltakelse i øvrige entreprenørskapsprosjekter. Unntakene er positive sammenhenger mellom deltakelse i øvrige entreprenørskapsprosjekter og vurdering av egen kreativitet og kunnskap om samarbeid (videregående opplæring). Funnene er i tråd med den internasjonale forskningslitteraturen på feltet, der man viser til stor usikkerhet hvorvidt entreprenørskapsopplæring påvirker slike personlige egenskaper.

Det er selvsagt en pedagogisk utfordring å skulle nå mange vidt forskjellige mål på et og samme tid i et og samme prosjekt (jf. handlingsplanen). Dette gjør spørsmålet om veivalg interessant. Om det er slik at man ser det som viktigst at entreprenørskapsprosjekter i videregående opplæring skal virke positivt for skoleprestasjoner, da er det mulig at man burde justere innrettingen og innholdet i arbeidet med disse. Dette kan gjøres ved å øke fokuset på å dekke kompetansemål i læreplaner for fag, prioritere det tverrfaglige, og tilby kvalifisert veiledning i hvordan man skal benytte entreprenørskap i de for-

skjellige fagene. Samtidig må vi da være klar over at om man f.eks. skulle endre innholdet i ungdomsbedrift for å styrke læringen i fag, så er det mulig å tenke seg at fokuset på etablererkompetanse og det forretningsmessige måtte reduseres. Det igjen kan svekke sammenhenger mellom UB og etablererkompetanse og ønske om å etablere en bedrift. Motsatt er det det mulig å tenke seg at man ser det som viktigst at entreprenørskapsprosjekter i ungdomsskolen skal virke positivt for spesifikk entreprenørielle kompetanser, og da er det mulig å justere innretningen og innholdet i arbeidet med disse slik at det blir mer likt entreprenørskapsprosjektene i videregående.

4.4 Effekter av entreprenørskapsprosjekter på lang sikt

Vi har også gjort en egen studie i 2011 av langtidseffekter knyttet til spesifikke entreprenørielle kompetanser. Her spurte vi i underkant av 1200 24–25 åringer om deres forhold til entreprenørskap, der halvparten av respondentene var tidligere deltakere i ungdomsbedrift (videregående), rundt en av fem av respondentene hadde deltatt i studentbedrift (høyskole/universitet), og noen respondenter hadde ikke deltatt i noen av disse bedriftsprosjektene. I denne studien var måleperioden 6-8 år etter deltakelse i ungdomsbedrift.

Tabell 4.4. Effekter av entreprenørskapsprosjekter i grunnopplæringen på lang sikt, Ungdomsbedrift (UB) og Studentbedrift (SB).

	Mann UB	Kvinne UB	Mann SB	Kvinne UB
Kunnskap om etablering	Ingen	Positiv	Positiv	Ingen
Intensjon om etablering	Positiv	Ingen	Positiv	Ingen
Involvert i etablering	Positiv	Ingen	Positiv	Ingen

Tabell 4.4 gir en grov oversikt, og vår undersøkelse av UB og SB tyder på sterkere langtidseffekter for menn enn kvinner. For kvinner virker deltakelse i ungdomsbedrift positivt på andelen som anser at de har kunnskaper og ferdigheter for bedriftsetablering, og for menn virker studentbedrift positivt på andelen som anser at de har kunnskaper og ferdigheter for bedriftsetablering. For menn virker deltakelse i ungdomsbedrift og studentbedrift positivt på andelen som foretrekker å være selvstendig næringsdrivende, men vi ser ikke en slik effekt hos kvinner. For menn virker deltakelse i ungdomsbedrift og studentbedrift positivt på erfaring med entreprenøriell aktivitet ved 24–25-års alder, men vi ser ikke en slik effekt hos kvinner.

4.5 Ringvirkninger: motivasjon, oppmøte og gjennomføring

I en lang rekke nasjonale og internasjonale policy-dokumenter antas det at ulike typer entreprenørskapsprosjekter kan øke skolemotivasjon, oppmøte på skolen og andelen elever som fullfører. Det er viktig å understreke at høy motivasjon, høyt oppmøte og høy gjennomstrømming ikke er spesifiserte mål for satsingen på entreprenørskapsutdanning i ungdomsskole og videregående opplæring. Men man kan se det som mulige «ringvirkninger» eller «spill-over-effekter» av entreprenørskapsprosjekter, og følgeforskningen hadde som mål å undersøke om vi fant slike ringvirkninger.

Tabell 4.5. Ringvirkninger av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen

	Ungdomsskole	Videregående
Skolemotivasjon	Ingen	Svak positiv
Oppmøte	Ingen	Ingen
Gjennomføring		Svak positiv

Datamaterialet for motivasjon og oppmøte er fra survey-undersøkelsen i 2012 med mer enn 3000 elever i ungdomsskole og videregående opplæring. Det er mange eksempler på elever som har fortalt om økt skolemotivasjon og redusert skolefravær gjennom deltakelse entreprenørskapsprosjekter. Det betyr ikke nødvendigvis at slike positive sammenhenger også finnes for «deltakere i entreprenørskapsprosjekter som gruppe». Resultatene tyder ikke på at elevbedrift, ungdomsbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter reduserer andelen elever med høyt skolefravær. Resultatene tyder heller

ikke på at elevbedrift og ungdomsbedrift har innvirkning på skolemotivasjon, men deltakere i øvrige entreprenørskapsprosjekter i videregående opplæring har noe høyere skåre på motivasjon enn kontrollgruppa.

I følgeforskningen gjorde vi også en egen studie der formålet var å undersøke om entreprenørskapsutdanning i videregående skoler bidrar til redusert frafall. I denne studien hadde vi ikke data på individnivå om elevers deltakelse i entreprenørskapsutdanning, men vi benyttet oss av informasjon om 95 skolers entreprenørskapstilbud. Registerdata om elever ved disse skolene ble benyttet til å analysere progresjon i – og eventuell fullføring av – videregående opplæring. Utgangspunktet var elever som startet i videregående i 2009, som ble fulgt til høsten 2013.

Generelt var det få signifikante effekter av det at skolen hadde entreprenørskapstilbud og gjennomføring. For yrkesfagelever, og blant dem spesielt for guttene, fant vi en positiv effekt av kombinasjonen ungdomsbedrift/elevbedrift og faget «Entreprenørskap og bedriftsutvikling». Her kan man merke seg at «Entreprenørskap og bedriftsutvikling» bare tilbys i studieforbereende utdanningsprogram, men siden mange elever går på skoler som både har yrkesfag og studieforbereende så kan man tolke dette som en kontekstuell effekt av satsing på entreprenørskap ved skolen for yrkesfagelevne. For elever ved studieforbereende utdanningsprogrammer kunne vi ikke spore noen positive effekter på gjennomføringen av at det er entreprenørskapsutdanning ved skolen, snarere pekte resultatene i motsatt retning, altså en negativ effekt på gjennomføringen, uten at vi kan være sikre på hvordan dette skal tolkes.

Vi fant ingen sikre holdepunkter for at de med lavest grunnskolepoeng syntes å ha best nytte av at det fantes bestemte typer entreprenørskapsopplæring ved skolen. Men for elever som hadde startet i videregående opplæring med alternativ opplæringsplan, fant vi positive effekter på gjennomføringen at skolen både hadde «øvrige entreprenørskapsprosjekter», ungdomsbedrift/elevbedrift, og faget «Entreprenørskap og bedriftsutvikling», eller bare de to siste.

Det som framstår som den viktigste policyimplikasjonen av denne studien, er at det som kalles praktiske læringsformer og praksisnær opplæring, gjerne i en bedrift, er viktig for mange elever på yrkesfag generelt, og for de aller svakeste elevene spesielt. Dette er i tråd med tidligere studier, som evalueringen av «praksisbrevordningen».

Det er begrensninger ved vår studie av frafall, som viser til behov for videre forskning. Det var nødvendig å benytte registerdata til å se på fullføring og gjennomstrømning. Som nevnt, finnes ikke informasjon om enkeltelevers deltakelse i entreprenørskapsutdanning i disse registerdataene. Det er ønskelig om de forholdene som rapporten belyser, blir studert nærmere ved innsamling av longitudinelle individdata over en femårsperiode. Der bør entreprenørskapsutdanning kunne identifiseres både på individ- og skolenivå. Det er også ønskelig med mer detaljert informasjon om type entreprenørskapsutdanning. En slik studie måtte i så fall gjøres gjennom en kombinasjon av register- og spørreskjema-data.

5 Status høyere utdanning

I dette kapitlet oppsummerer vi status for entreprenørskapsopplæring i høyere utdanning basert på de ulike delprosjekter som er gjennomført i følgeforskningen. Vi starter med en oppsummering av hvilken utbredelse det er av slike tilbud og i hvilken grad studentene deltar i dem. Dette følges opp med oppsummering av studentenes læringsutbytte av å delta i slike tilbud, og vi oppsummerer hvilken betydning tilbudene har for studentenes interesse for å starte bedrift, og for hvilken betydning det har for deres situasjon i arbeidsmarkedet etter fullført utdanning.

5.1 Utbredelsen av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning

NIFU har utført to kartleggingsstudier av hvilke entreprenørskapstilbud som finnes ved norske høgskoler og universiteter, én som refererer til situasjonen høsten 2010 (Bjørnåli, Støren og Henaug 2011), og en som refererer til høsten 2013 (Scordato og Støren 2014). Kartleggingene gir detaljerte oversikter over hvordan entreprenørskap tilbys, om det er i form av enkeltemner, etterutdanning eller årskurs, eller om de gis i form av bachelor- eller masterprogram, eller som deler av slike. I kartleggingen er det også gitt over ved hvilke læresteder og innenfor hvilke fagfelt som tilbudene gis.

I tillegg inngikk en undersøkelse av hvor mange studenter som deltar i entreprenørskapsutdanning som en del av sin høyere utdanning, i en spørreskjemaundersøkelse utført høsten 2011/vinteren 2012 (Kandidatundersøkelsen 2011) (Støren 2012). Resultatene fra disse tre studiene kan oppsummeres som svar på de tre spørsmålene vi stiller nedenfor.

1. *Hvor mange – og hvilke typer – høyere utdanningsinstitusjoner har entreprenørskapstilbud og hvor mange entreprenørskapstilbud finnes ved høyere utdanningsinstitusjoner?*

I kartleggingsstudiene fant vi et mangfold av entreprenørskapstilbud som tilbys ved alle offentlige høyere utdanningsinstitusjoner, samt flere private høgskoler. I alt registrerte vi 193 slike tilbud i 2013 (135 i 2010). Det var altså en økning i tilbud i løpet av handlingsplanperioden. Økningen gjaldt imidlertid først og fremst tilbud om enkeltemner i entreprenørskap.

Vi så også at mange læresteder samarbeider med eksterne aktører gjennom ordninger som Studentbedrift, Gründerskolen, "Take-off" mv. Resultater fra Kandidatundersøkelsen tilsier at de fleste som deltar i tilbud i regi av eksterne aktører, også deltar i entreprenørskapsutdanning gjennom ordinær undervisning.

Entreprenørskapstilbud finnes på alle nivåer, og det er enkeltemner som dominerer. Kurs i enkeltemner har en kort varighet, vanligvis 7,5 – 10 studiepoeng, ofte bare 5 studiepoeng. Dette gjenspeiles i resultater fra Kandidatundersøkelsen, der de fleste hadde deltatt i kurs av kort varighet.

2. *Hvilke typer entreprenørskapstilbud finnes ved høyere utdanningsinstitusjoner; om, for eller gjennom entreprenørskap, og innenfor hvilke fagfelt?*

Til tross for stort mangfold, er det overveiende innenfor det økonomisk-administrative fagfeltet vi finner mange entreprenørskapstilbud. Derneft kommer fagfeltet naturvitenskap og teknologi. I disse to fagfeltene har man også den bredeste tilnærmingen, ved at de gir tilbud som kombinerer ulike tilnærminger *om, for* og *gjennom* entreprenørskap.

Kandidatundersøkelsen viser at blant masterne er det vanligst å delta i utdanning *om* entreprenørskap. Blant bachelorer i økonomisk-administrative fag og ingeniørfag er det vanligst å delta i utdanning *for* entreprenørskap, tett fulgt av *om* entreprenørskap. På begge nivåer er det mer sjelden å delta i utdanning *gjennom* entreprenørskap.

3. *Hvor mange studenter deltar i entreprenørskapsutdanning på ett tidspunkt og i løpet av sin studietid?*

Om lag halvparten av bachelorer i økonomisk-administrative fag og ingeniørfag som deltok i Kandidatundersøkelsen 2011, hadde erfaring med entreprenørskapsutdanning i løpet av sin studietid. Når det gjelder masterne – som kom fra alle fagfelt – hadde ca.  n av fem hatt entreprenørskapsutdanning i løpet av sin studietid. Andelen blant masterne kan tilsi at på ett gitt tidspunkt deltar ca. to prosent av studentmassen i entreprenørskapsutdanning. Dette stemmer overens med anslag som ble gjort på basis av kartleggingen av studietilbud.

Av masterne var andelen som hadde deltatt i entreprenørskapsutdanning høyest blant kandidater i økonomisk-administrative fag (51 prosent) og lavest blant mastere i pedagogikk/lærerutdanning (11 prosent). Blant mastere i naturvitenskapelige og tekniske fag var andelen om lag som for gjennomsnittet (20 prosent). Et anslag basert på kartleggingene av studietilbud tilsier at majoriteten (60–65 prosent) av entreprenørskapstilbudene er innenfor fagfeltene økonomisk-administrative fag og naturvitenskapelige og tekniske fag.

F rre kvinner enn menn har deltatt i entreprenørskapsutdanning, men kj nnforskjellen var liten der slik utdanning var mest utbredt, nemlig blant ingeniører (treårig bachelorutdanning) og bachelorer og mastere i økonomisk-administrative fag.

Vi pekte på i den siste kartleggingsstudien at det er tankevekkende at de fleste entreprenørskapstilbud gis som enkeltemner med få studiepoeng, siden studier som vi omtaler nedenfor, tyder på at erfaring med entreprenørskapsutdanning synes å ha effekter først og fremst om studietilbudet er av en viss varighet. Vi pekte også på at det er tankevekkende at det er få tilbud innenfor lærerutdanning, og at det også gir grunn til ettertanke at tilbud innenfor økonomisk-administrative fag og naturvitenskapelige og tekniske fag fortsatt dominerer så mye. Handlingsplanens mål om å integrere slike tilbud innenfor alle fagfelt, synes å være et stykke unna. Det synes å være rom for å utvikle entreprenørskapstilbudet innenfor flere fagfelt.

5.2 Entreprenørskapstilbud i pedagogikk og lærerutdanning

Et viktig funn i kartleggingen av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning, er at det generelt er få tilbud i entreprenørskap i pedagogiske fag og lærerutdanningen, og at det har vært en betydelig nedgang de siste årene. I studieåret 2010–2011 ble det i alt registrert 17 tilbud, hvorav 12 var etter- og videreutdanning. De øvrige fem tilbudene ble gitt som enkeltemner. I studieåret 2013–2014 var antall tilbud redusert til ti, og disse var fordelt på fire på etter- og videreutdanningstilbud og seks på øvrige tilbud. Alle de øvrige tilbudene ble gitt som enkeltemner, og fem av dem på bachelornivå.

På bakgrunn av at handlingsplanen har hatt etter- og videreutdanning blant lærere som et eget handlingspunkt, må denne nedgangen anses som relativt bemerkelsesverdig. I den siste kartleggingen ble det åpnet for flere mulige forklaringer:

- Manglende etterspørsel blant lærere etter disse tilbudene (dvs. at andre EVU-tilbud enn entreprenørskap er mer etterspurt)
- Manglende ressurser (undervisningskompetanse) ved lærestedene til etter- og videreutdanning i entreprenørskap.
- At entreprenørskapstilbud gis som integrert tilbud i grunnutdanningen, eller muligens som integrert tilbud i etter- og videreutdanning, uten at det fremkommer som eget fag på fagplanene.

Det siste må anses å være mest relevant for den ordinære lærerutdanningen, og trolig mindre relevant for etter- og videreutdanning, selv om våre undersøkelser kan tyde på at også dette skjer.

For å undersøke dette nærmere, har vi sett på rapporter som er sendt Utdanningsdirektoratet om hvordan prosjektmidlene som skulle styrke EVU-tiltak i lærerutdanningen, har vært benyttet. Vi har også vært i kontakt med noen av institusjonene, dels fordi det ikke fantes rapport fra alle lærestedene, dels for å få utfyllende informasjon. Gjennomgangen gjelder tilbud som har vært gitt fra og med skoleåret 2009–2010 til skoleåret 2013–2014, og de aller fleste av tilbudene synes å ha eksistert bare ett studieår. Med unntak av et tilbud ved Høgskolen i Hedmark, eksisterte ingen av de aktuelle tilbudene i studieåret 2013–2014.

Gjennomgangen viser at prosjektmidlene er blitt benyttet på forskjellige måter med hensyn til formalisering (det vil si om det gis studiepoeng) og organisering av tilbudene. Et generelt inntrykk er at det rapporteres om stor etterspørsel etter slike tilbud ved flere av lærestedene. I så fall er vårt forslag «manglende etterspørsel» som forklaring på nedgangen i tilbud, ikke riktig. På den annen side er det usikkerhet rundt dette. Rapporteringene varierer, og dessuten vet vi ikke i hvilken grad etterspørselen bare gjelder det enkeltåret som tilbudet og rapporteringen refererer til. Ved enkelte institusjoner fremkommer det at prosjektmidlene fra Utdanningsdirektoratet har vært avgjørende for å få mulighet til å organisere og gjennomføre tilbudet, og at fortsatt gjennomføring av tilbudet også er avhengig av fremtidige midler. Om et lærested ikke søker flere ganger, eller ikke får midler flere år, kan det i seg selv være en forklaring på variasjon fra år til år og eventuell nedgang i tilbud.

En annen observasjon er at de fleste tilbudene er blitt utviklet og gjennomført i samarbeid med regionale aktører som kommuner, fylkeskommuner og Ungt Entreprenørskap. Spesielt sistnevnte fremstår som en meget viktig samarbeidspartner. Samarbeid med skoleeiere fremheves også som meget viktig ved enkelte høgskoler. Vi finner eksempler på prosjekter som tar sikte på å bidra til utdanning om entreprenørskap, men vi finner også flere prosjekter med en mer praktisk orientering der konkrete problemstillinger hos deltakerne og koblingen mot lokalsamfunnet er sentrale elementer i prosjektene.

Det fremgår videre at tilbudene i stor grad retter seg mot lærere og/eller lærerstudenter i videregående skole eller i grunnskolen, men at de også er rettet mot skoleledere, ansatte i nærings- og kulturliv og lokalpolitikere. Gjennomgangen viser også at flere av prosjektmidlene er blitt brukt for å utvikle tilbud relatert til utdanning innenfor kunst og kulturfag. For eksempel har man ved Høgskolen i Nesna brukt midlene til å tilby kurset «Kulturproduksjon og ledelse» som et emne i kulturstudiet. Studiet har etter hvert blitt videreutviklet til et todelt kurs. Her er den første delen en obligatorisk modul for studenter i grunnutdanningen om generell kunnskap om entreprenørskap; og den andre modulen tilbys som etterutdanning (årsstudium på 15 studiepoeng) for lærere og kulturarbeidere. Her fokuseres det på entreprenørskap knyttet til kulturfag. Kursarrangøren viser til positive erfaringer med kurset, deltakerne har meldt tilbake at kurset har gitt praktisk kunnskap om hvordan de kan lage sine egne arbeidsplasser, og de har fått veiledning om støtteordninger og i å skrive søknader.

Et annet eksempel på tilbud innen kulturfag finner man ved Høgskolen i Telemark der prosjektmidler er blitt benyttet for å utvikle et kurs (5 studiepoeng) om entreprenørskap i faget kunst og håndverk. I

tillegg er det utviklet et tilbud i entreprenørskap som eget emne (10 studiepoeng) i faglærerutdanningen. Universitetet i Nordland har utviklet tre forskjellige prosjekter: ett tilbud for hele Bodø kulturskole med formål å utfordre personalets kunnskapssyn og mestringsperspektiv, ett etter- og videreutdanningstilbud rettet mot valgfaglærere i Lofoten for å utvikle aksjoner i tilknytning til eget valgfag, samt ett prosjekt for lærere i grunnskolen og videregående skole for utvikling av pedagogisk entreprenørskap i form av samhandling mellom lokalsamfunn og skole. Ved Høgskolen i Hedmark er det et tilbud om "Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag", som startet studieåret 2013–2014, og som fortsatte studieåret 2014–2015. Kursene hadde henholdsvis 12 og 8 deltakere. Det rapporteres om stor etterspørsel og at det var flere søkere enn det var plass til. Erfaringene og tilbakemeldinger fra deltakerne var svært positive. Målgruppen var yrkesfaglærere fra Oslo og Akershus, men det var også deltakere fra andre deler av landet. Høgskolen i Oslo og Akershus var samarbeidspartner.

Denne gjennomgangen viser altså at handlingsplanens tiltak for å styrke utdanningstilbud i lærerutdanningen har utløst en god del aktivitet, en aktivitet som oppleves som verdifull og nyttig. Dette har likevel ikke motvirket at det var en nedgang til tilbudene i lærerutdanningen fra 2010 til 2013. Det er vanskelig å finne noen entydig forklaring på dette. Muligens er det slik at *uten* prosjektmidlene som skulle styrke EVU-tiltak i lærerutdanningen, ville nedgangen vært enda større. Imidlertid er det også mulig at etter- og videreutdanning i entreprenørskap er mindre etterspurt enn det var for noen år siden, eller at det blir lavere prioritert av lærestedene. Om dette er tilfelle, er det mulig at grunnen er at slike tilbud kommer i konkurranse med andre tilbud innenfor den generelle satsingen på etter- og videreutdanning for lærere som vi har sett i den senere tiden. Denne satsingen gjelder i stor grad styrket undervisning i fag som dreier seg om elevenes grunnleggende ferdigheter i regning og lesing/skriving.

Etter- og videreutdanningsmidlene vi har omtalt over, er gitt gjennom en egen øremerket tilskuddsordning for etter- og videreutdanning i entreprenørskap. I 2009 kom det inn til sammen 23 søknader til Utdanningsdirektoratet om dette. 13 av søkerne ble tildelt støtte. I 2010 kom det inn til sammen 14 søknader hvorav 12 ble tildelt støtte. I 2011 kom det inn til sammen 8 søknader og alle søkerne ble tildelt støtte. Det var altså en klar tendens til at antallet søknader gikk ned i denne perioden (Kårstein og Spilling 2012). Ut fra våre opplysninger, har nedgangen i antall søknader fortsatt. Prosjektene som fikk støtte, omhandlet også å utvikle tilbud der entreprenørskap ble integrert i lærerutdanningen (grunnutdanningen), i tillegg til egne etterutdanningskurs, eller en kombinasjon av dette.

Denne tilskuddsordningen må ses separat fra den mer omfattende satsingen på etter- og videreutdanningen for lærere. I strategien for etter- og videreutdanning «Kompetanse for kvalitet» (Kunnskapsdepartementet 2011), som er et samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og statlige utdanningsmyndigheter, er *entreprenørskap ikke nevnt*. Det var det heller ikke i den forutgående strategien (2009–2012), med samme navn (Kunnskapsdepartementet 2008). Disse strategiene gir klare føringer for lærestedene med hensyn til hva slags etter- og videreutdanning de bør satse på, og i så måte kan det sies, noe som også er blitt bekreftet overfor oss av aktører i feltet, at entreprenørskap er blitt «usynlig».

Det var likevel mulig å få støtte til videreutdanning i entreprenørskap gjennom strategien «Kompetanse for kvalitet». Av «Deltakerundersøkelsen 2014», som var rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet», framkommer det at én prosent av deltakerne (10 av 847 respondenter) hadde deltatt i videreutdanning i «entreprenørskap som pedagogisk metode i skolen» (Gjerustad og Lødding 2014). Det store flertallet (65 prosent) hadde deltatt i videreutdanning i leseopplæring, norsk, matematikk eller engelsk. De resterende 35 prosentene fordelte seg på en rekke ulike fag (herunder entreprenørskap som pedagogisk metode) som gjennomgående hadde relativt få deltakere. De som hadde studert entreprenørskap som pedagogisk metode, hadde for øvrig minst like god vurdering av studiet som andre (med forbehold om lavt tallgrunnlag, 10 personer). På en skala fra 1–4, ga studentene ved «entreprenørskap som pedagogisk metode» skåren 3,6 (mot et gjennomsnitt på 3,5) på spørsmål om vurdering av studiets kvalitet. På spørsmål om vurdering av læringsutbytte (skala 1–6), der gjennomsnittet var 4,5, ga studentene ved «entreprenørskap som pedagogisk metode» skåren 4,7.

Våre undersøkelser tyder på at årsakene til nedgangen i etter- og videreutdanningstilbud i entreprenørskap innenfor lærerutdanningene fra 2010 til 2013 er sammensatte. Entreprenørskap er sannsynligvis lite prioritert i forhold til andre etter- og videreutdanningstilbud for lærere. Her kan det være unntak, for eksempel for Høgskolen i Hedmark, som nå tilbyr to slike tilbud. Som nevnt over, er det et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Hedmark om et videreutdannings-tilbud for yrkesfaglærere i «entreprenørskap som pedagogisk metode». Etter hva vi forstår, er det Yrkesfaglærerutdanningen ved HiOA som er medarrangør. I tillegg til dette tilbudet, har Høgskolen i Hedmark nå tilbud om «videreutdanning for lærere og skoleledere i entreprenørskap». ⁶ Trolig er det slik at høgskolene har en form for arbeidsdeling og spesialisering, slik at ikke alle utvikler tilbud. Sannsynligvis er markedet ikke stort nok, og kanskje er heller ikke den spesialiserte undervisningskompetansen utbredt nok, til at det er tjenlig at mange læresteder utvikler slike tilbud.

Selv om flere læresteder som har hatt slike tilbud, rapporterer om høy etterspørsel og gode erfaringer, er nok likevel manglende etterspørsel blant lærere en av årsakene til at det er relativt få EVU-tilbud i entreprenørskap innenfor lærerutdanning. Et eksempel på mangelfull etterspørsel er at videreutdanning i «sosialt entreprenørskap» tidligere har vært gitt av yrkesfaglærerutdanningen ved Høgskolen i Akershus (HiOA), men tilbudet er senere lagt ned på grunn av for få søkere. Videreutdanning for lærere og skoleledere i «sosialt entreprenørskap og innovasjon» står fortsatt oppført som et tilbud ved HiOA, men tilbudet ble ikke gitt studieåret 2013–2014⁷, og det er uklart i hvilken grad det vil bli gitt tilbud om slik videreutdanning neste studieår.

I våre undersøkelser er det også blitt nevnt at *mangelfull markedsføring* av tilbud i noen tilfeller kan ha medvirket til lav etterspørsel. I tillegg kommer spørsmålet om i hvilken grad etter- og videreutdanning i entreprenørskap er et felt som prioriteres av *kommunene*, som jo er en viktig aktør og medfinansierer av etter- og videreutdanning av lærere. Vi antar at andre fag prioriteres mer. (Det er ikke mulig for NIFU å få kartlagt kommunenes interesse for dette.)

Hovedårsaken til nedgangen ligger trolig i sentrale føringer om hva det er viktigst å satse på. Et annet moment som er blitt nevnt for oss, er enkelte læresteder bruker tidligere erfaringer fra entreprenørskapsprosjekter, til å integrere dette i videreutdanningstilbud i enkeltfag. Det betyr for eksempel at det pågår utviklingsarbeid der innslag av entreprenørskap som pedagogisk metode integreres i (for eksempel) et videreutdanningstilbud i matematikk. Slike tilbud er det vanskelig å få kartlagt, siden det aktuelle videreutdanningstilbudet da ikke har entreprenørskap i navnet. I tillegg kan integrering av entreprenørskap og innovasjon i den ordinære lærerutdanningen være en medvirkende årsak til nedgangen i EVU-tilbud i entreprenørskap. Etter hva vi erfarer, er imidlertid Høgskolen i Østfold (foreløpig) det eneste lærestedet med entreprenørskap som obligatorisk del av lærerutdanningen. ⁸

I tillegg til disse momentene er en annen mulig årsak påpekt for oss. Det gjelder *Ungt Entreprenørskaps* tilbud om kursing av lærere, for eksempel i tilknytning til elevbedrifter. Et synspunkt er at i noen grad kan slike todagers (gratis) kurs komme i konkurranse med et læresteds tilbud om etter/videreutdanning i entreprenørskap.

5.3 Læringsutbytte av entreprenørskap i høyere utdanning

I spørreundersøkelsen av nyutdannede (Kandidatundersøkelsen 2011, se omtale over) ble læringsutbytte av entreprenørskap i høyere utdanning undersøkt. Bakgrunnen var at vi ønsket svar på slike spørsmål:

⁶ Kilde: Høgskolen i Hedmark, URL: [https://www.hihm.no/studietilbud/skole-og-barnehage/\(keyword\)/entrepren%C3%B8rskap/\(degree\)/5/\(scope\)/0](https://www.hihm.no/studietilbud/skole-og-barnehage/(keyword)/entrepren%C3%B8rskap/(degree)/5/(scope)/0) (lest 20. januar 2015).

⁷ Kilde: Høgskolen i Oslo og Akershus, URL: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Evu/entro> (lest 20. januar 2015).

⁸ Kilde: Høgskolen i Østfold, URL: http://www.hiof.no/aktuelt/nyhetsarkiv/arkiv_-alle-nyheter?displayitem=3638&module=news (lest 20. januar 2015).

- I hvilken grad skiller nyutdannede med erfaring med entreprenørskap i utdanningen seg fra andre nyutdannede når det gjelder vurdering av om utdanningen ga et godt grunnlag for utvikling av entreprenøregenskaper?
- I hvilken grad har innslaget av entreprenørskap i utdanningen vært nyttig ved å bidra til å gi forretningsideer? I hvilken grad har det vært nyttig for å starte egen bedrift?
- I hvilken grad har det vært nyttig for å utvikle kompetanse om nyskappingsprosesser og for å utvikle kreative og innovative evner?

Resultatene er rapportert i Støren (2012; 2014b). Et sammendrag gis her. Vi forventet at våre resultater ville bekrefte et overveiende positivt inntrykk som litteraturen om entreprenørskapsutdanning etterlater, som omhandler at entreprenørskapsutdanning kan bidra til utviklingen av entreprenørielle, *intraprenørielle* og innovative evner. Våre resultater ga ikke det samme inntrykket. Det må midlertid tas et visst forbehold, fordi vi ikke funnet sammenliknbare empiriske studier som ser på – og sammenlikner – de ulike formene for entreprenørskapsutdanning og de mulige læringseffektene av disse på samme måte som vi har gjort.

I nokså liten grad har vi fått resultater som samsvarer med intensjonene med entreprenørskap i høyere utdanning som kan leses ut av handlingsplanen. Når det gjelder spørsmål om læringsutbytte, er det en stor fordel at vi har spurt kandidatene så kort tid etter fullført utdanning. For noen spørsmål, som det å etablere egen bedrift, kan det å undersøke nyutdannede ca. et halvt år etter eksamen vært for kort tid etter. Like fullt kan en godt tenke seg at kandidatene mener at entreprenørskapsutdanningen har bidratt til å gi nyttig *kunnskap* om dette, selv om de ikke er i oppstartsfasen på å starte en bedrift på undersøkelsestidspunktet. Det synes imidlertid å være få som mener at innslaget av entreprenørskap i utdanningen har vært nyttig for forretningsideer eller for å starte egen bedrift.

Vi har heller ikke funnet holdepunkter for at entreprenørskapsutdanning medvirker til at kandidatene får bedre karakterer ved avslutningen av høyere utdanning. Det er her kontrollert for inntakskarakterer (karakterer fra videregående opplæring). Personer med entreprenørskap i utdanningen sier imidlertid oftere enn andre kandidater at *utdanningen har gitt grunnlag for utviklingen av gründerkompetanse og entreprenørsegenskaper*, og særlig de som har hatt mye entreprenørskap i utdanningen, svarer dette oftere enn andre kandidater.

På spørsmål om konkret nytte av entreprenørskapsutdanningen, gir respondenter som har erfaring med entreprenørskapsutdanning, generelt uttrykk for et nokså magert utbytte. De vanlige svarene – langs en femdelt skala – er «i noen grad» (verdi 3) og «i liten grad» (verdi 2). Det er imidlertid viktige nyanser i svarmønsteret.

Utbyttet synes generelt å være størst for generiske entreprenørielle ferdigheter, ferdigheter som også kan sies å omfatte *intraprenørskap* og innovative evner. Med generisk utbytte mener vi økt evne og tiltro til å ta egne initiativ, økning i kreative og innovative evner og at entreprenørskapsutdanningen var nyttig som læringsmetode under utdanningen. Det er særlig deltaking i utdanning *gjennom* entreprenørskap som gir økt utbytte i form av slike generiske entreprenørielle ferdigheter.

Dessuten gir *økt omfang* av entreprenørskap i utdanningen økt utbytte. Dette gjelder spesielt det generiske utbyttet. De fleste kandidatene har tatt entreprenørskapsutdanning av svært kort varighet. For flertallet av dem som har erfaring med entreprenørskap i utdanningen, er læringsutbyttet slik vi har målt det, nokså magert. For *noen* er det imidlertid et nokså stort utbytte.

Deltaking i utdanning for entreprenørskap øker det *instrumentelle* utbyttet. Deltaking i slik utdanning økte andelen som sa at utdanningen var nyttig for å starte egen bedrift, eller at utdanningen ga forretningsideer eller (i noen tilfeller) ga grunnlag for å skape et vekstforetak med flere ansatte.

Vi kjenner ikke kvaliteten på entreprenørskapsutdanningen. Resultatene kan tyde på at det er stor variasjon. Å få bedre og mer detaljert kunnskap – fortrinnsvis gjennom generaliserbare data – om hva som medvirker til stort utbytte og hva som eventuelt er av svært liten betydning, framstår som viktig. Våre resultater peker derfor på spørsmål som det må være viktig å gå videre på i framtidig forskning om entreprenørskapsutdanning. Resultatene antyder dessuten at det er grunn til å stille spørsmål ved hvor formålstjenlig det er å satse bredt på å gi *litt* entreprenørskapsutdanning til veldig mange. Snarere framstår det som mer viktig at flere studenter tar *mye* entreprenørskap i utdanningen.

5.4 Arbeidsmarkedssituasjon og interesse for å starte egen bedrift

Det har vært lite fokus, både i Norge og internasjonalt, på å undersøke om det er forskjeller i arbeidsmarkedssituasjonen mellom nyutdannede med og uten entreprenørskapsutdanning. Dette er til tross for at undersøkelser av arbeidsmarkedssituasjonen blant nyutdannede med høyere utdanning har lange tradisjoner både i Norge og internasjonalt. En god arbeidsmarkedssituasjon er å unngå arbeidsledighet og å ha et arbeid som er relevant for den utdanningen en har tatt. I engelskspråklig litteratur går dette ofte under betegnelsen 'employability', som det ikke finnes et godt norsk ord for. Med basis i data fra Kandidatundersøkelsen 2011 (se over), undersøkte vi om det er forskjeller i 'employability' mellom nyutdannede med og uten erfaringer med entreprenørskap i utdanningen.

Vi undersøkte også om det er forskjeller i andeler som starter egen bedrift, eller som har *planer* om å starte egen bedrift, med andre ord om det er mer entreprenøriell aktivitet etter studiet blant dem som har entreprenørskap i utdanningen enn blant andre. Resultatene er rapportert i Støren (2012; 2014c). Et sammendrag gis nedenfor.

Entreprenørskap i utdanningen synes å bidra til å øke nyutdannedes 'employability'. Det reduserer klart risikoen for å være arbeidsledig blant de gruppene som har kortest utdanning som inngikk i Kandidatundersøkelsen 2011, nemlig bachelorer i ingeniørfag og økonomisk-administrative fag. Blant masterne fant vi imidlertid ingen forskjell mellom nyutdannede med entreprenørskap i utdanningen og andre nyutdannede. Blant masterne er det andre forhold enn det å ha erfaring med entreprenørskap i utdanningen som har betydning for sysselsettingssituasjonen blant nyutdannede i Norge.

Vi fant svært få som var selvstendig næringsdrivende i sin hovedstilling et halvt år etter eksamen, og ikke flere blant entreprenørskapskandidater enn andre. Om vi regnet med dem som hadde startet egen bedrift og hadde dette som en bijobb, var andelen etablerere ca. 5 prosent. Imidlertid fant vi heller ikke da at dette gjaldt flere av entreprenørskapskandidatene enn av de andre kandidatene. Dette funnet kan sies å stå i kontrast til hva vi har omtalt over, nemlig funnet om at de med erfaring med entreprenørskap i utdanningen oftere rapporterte at utdanningen bidro til å utvikle entreprenøregenskaper/gründerkompetanse. Blant de nyutdannede har dette likevel ikke fått noe utslag på tendensen til å starte egen bedrift.

Om vi utvider tidshorisonten til fem år etter eksamen, fant vi at det var flere av de nyutdannede som så det som sannsynlig at de ville starte egen bedrift i løpet av fem år. Her så det ut til å være en effekt av entreprenørskapsutdanning. Vi har beregnet at 10 prosent av en «gjennomsnittskandidat» uten entreprenørskap i utdanningen svarer at det er nokså eller veldig sannsynlig at de vil starte en egen bedrift innenfor en tidshorisont på fem år (eller allerede har gjort det). Tilsvarende andel var 19 prosent blant ellers like kandidater som hadde 20 eller mer studiepoeng i entreprenørskap. Det å finne en slik statistisk signifikant sammenheng, ga imidlertid ikke et klart svar på spørsmålet om *hvilken retning* en skal legge til grunn for en mulig årsakssammenheng; sammenhengene kan være uttrykk for en seleksjonseffekt. Personer som har tatt (mye) entreprenørskapsutdanning, kan ha valgt dette nettopp fordi de i utgangspunktet var interessert i å etablere egen bedrift. Det at vi fant en positiv sammenheng, kan bety både at entreprenørskapsutdanningen hadde bidratt, men også at respondentene hadde valgt en slik utdanning fordi de i utgangspunktet hadde interesse for bedriftsetablering.

Det var også relativt få som sa de ville velge å være selvstendige framfor ansatt om de *fritt kunne velge*, men flere av entreprenørskapskandidatene enn av øvrige kandidater (32 mot 19 prosent). Også noe av denne forskjellen kan komme av selvseleksjon.

Vår studie tydet altså på at entreprenørskapsutdanning hadde liten effekt på entreprenøriell aktivitet kort tid etter utdanningen. Imidlertid fant vi – om vi tar forbehold om den mulige (og sannsynlige) effekten av selvseleksjon – at entreprenørskapsutdanning hadde en effekt på entreprenørielle *intensjoner*. Det er derfor mulig at den konkrete effekten av utdanningen vil vise seg på sikt.

Vår resultater tydet på at det eksisterer forskjeller mellom norske nyutdannede og nyutdannede i andre land med hensyn til andelen som ønsker å etablere egen bedrift. Norske kandidater synes å være mindre interessert i dette, også de som har erfaring med entreprenørskap i utdanningen. I noen grad kan forskjellene trolig komme av ulikt analyseopplegg og at utvalgene i ulik grad er representative. Vi antar imidlertid at det også er reelle forskjeller, og at disse har årsaker vi ikke kjenner. *Muligens* kan årsakene ha å gjøre med selve entreprenørskapsutdanningen; omfang, innhold, undervisnings- og læringsmetoder. Arbeidsmarkedsforhold kan også spille inn, men i så måte er situasjonen tvetydig,

Flere undersøkelser viser at bedriftsetablerere generelt oftere peker på lyst enn nød (eller nødvendighet) når de skal angi grunner for å starte egen bedrift. Gitt at det er mulighetsdrevet og ikke nødvendighetsdrevet entreprenørskap som er det vanligste, skulle dette ikke tilsi mindre interesse for entreprenørskap blant norske nyutdannede enn hva som er vanlig i andre europeiske land. Det har de siste fem–seks årene vært en langt vanskeligere situasjon på arbeidsmarkedet i andre europeiske land enn i Norge. I et slikt perspektiv kunne en forvente at entreprenørskapstilbøyeligheten blant de nyutdannede var størst i Norge. Imidlertid kan situasjonen også tolkes motsatt. Det er gode muligheter for nyutdannede til å få gode jobber i Norge sammenliknet med situasjonen i de fleste alle andre europeiske land. De har i større grad hatt *mulighet* til å velge jobber med fast og sikker inntekt. Dette kan gi mindre insentiv til å starte egen virksomhet blant nyutdannede i Norge.

6 Den regionale dimensjonen

Det har vært et mål for følgeforskningsprosjektet å se på den regionale dimensjonen ved entreprenørskapstilbud. Bakgrunnen for dette er at engasjementet knyttet til grunnopplæringen hadde sitt utspring i utviklingstiltaket «Distriktsaktiv skole» som ble satt i gang for å bygge opp entreprenørskap og ressursforståelse hos ungdom, og denne satsingen var i stor grad motivert ut fra regionale problemstillinger.

I det følgende oppsummerer vi de deler av følgeforskningen som har analysert den regionale fordelingen av entreprenørskapstilbud. Dels oppsummerer vi regional fordeling av deltakelse i elev- og ungdomsbedrift, dels ser vi på deltakelse i programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling. Videre ser vi på den regionale fordelingen av utdanningstilbud i høyere utdanning. Avslutningsvis i dette kapitlet ser vi regionale variasjoner i entreprenørielle ambisjoner og erfaringer, slik disse kommer til uttrykk i en analyse av tidligere deltakere i ungdomsbedrift i videregående opplæring.

6.1 Deltakelse i elev- og ungdomsbedrift

Undersøkelsen av utbredelsen av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen (Johansen og Schanke 2011) viser at den store majoriteten av grunnskoler og videregående skoler tilbyr ett eller flere entreprenørskapstilbud. Det er likevel store variasjoner i utbredelsen av tilbud, og det er blant annet konstatert variasjoner med hensyn til:

- Skolenivå – entreprenørskapstilbud er mer utbredt i videregående opplæring enn i grunnskolen
- Utdanningsprogram - tilbudene er mer utbredt i yrkesfaglige utdanningsprogram enn i studieforberedende utdanningsprogram
- Geografi - i grunnskolen er det størst utbredelse i mindre sentrale områder og i Trøndelagsfylkene, Innlandsfylkene (Hedmark/Oppland), Nordland og Sogn og Fjordane.

Det er videre store variasjoner med hensyn til hvilke typer entreprenørskapstilbud som prioriteres på ulike skolenivå. I grunnskolen vektlegges tilbud som har fokus på å utvikle personlige egenskaper og holdninger. I videregående opplæring står kombinerte tilbud sterkere, det vil si tilbud som både har fokus på å utvikle personlige egenskaper og holdninger, og tilbud som har som mål å utvikle spesifikke entreprenørielle kvaliteter, som kunnskaper og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser.

I det følgende ser vi nærmere på deltakelse i programmene Elevbedrift og Ungdomsbedrift som tilbys i henholdsvis grunnskolen og i videregående opplæring. Vårt utgangspunkt er kartleggingen som ble gjort skoleåret 2010/2011, og vi ser på den regionale variasjonen i deltakelsen.

I tabell 6.1 har vi gitt en oversikt over deltakelse i Elevbedrift som tilbys i grunnskolen. Andel av skolene som tilbyr dette varierer mellom 19 og 29 prosent. Andelen ligger høyest blant skoler i tettstedsregioner (29 prosent) og småbyregioner innenfor det distriktspolitiske virkeområde (DPV) (25 prosent). Når det gjelder elevenes deltakelse, varierer denne mellom seks og 13 prosent, den laveste andelen har man i storbyregioner og småbyregioner utenfor det distriktspolitiske virkeområdet, mens de høyeste andelen forekommer i de mest perifere områdene, det vil si tettstedregioner og spredtbygde områder. Generelt fremkommer det her altså en relativt klar sentrum-periferi-variasjon med høyest utbredelse og høyest deltakelse i de mest perifere områdene.

Tabell 6.1 Andel av grunnskolene og elevene som deltok i Elevbedrift. Prosent

Regionstype	Elevbedrift	
	Andel av skolene (%)	Andel av elevene (%)
Storbyregioner	20	6
Småby utenfor DPV	19	6
Småby innenfor DPV	25	11
Tettstedsregioner	29	13
Spredtbygde områder	20	12

Kilde: Johansen og Schanke (2011)

Det er også forskjeller mellom landsdelene slik det fremkommer av tabell 6.2. Elevbedrift er særlig utbredt i skolene i Innlandet (38 prosent), Trøndelag (35 prosent) og Øst-Viken (32 prosent). Programmet er minst utbredt i Vest-Viken (6 prosent). Målt i andeler elever finner vi at elevbedrift har størst utbredelse i Innlandet (16 prosent) og Nord-Norge (12 prosent). Det er minst utbredt i Vest-Viken (1 prosent av elevene) og Sørlandet (3 prosent).

Tabell 6.2 Andel av grunnskolene og elevene som deltok i Elevbedrift. Prosent

Landsdel	Elevbedrift	
	Andel av skolene (%)	Andel av elevene (%)
Øst-Viken	32	9
Innlandet	38	16
Vest-Viken	6	1
Sørlandet	14	3
Vestlandet	17	5
Trøndelag	35	9
Nord-Norge	21	12

Kilde: Johansen og Schanke (2011)

I tabell 6.3 og 6.4 har vi gitt en oversikt over utbredelsen av og deltakelsen i Ungdomsbedrift (UB), som altså gjelder videregående opplæring. I skoleåret 2009/10 ble det gjennomført Ungdomsbedrift ved 296 av i alt 440 videregående skoler. Det var en eller flere ungdomsbedrifter ved 67 prosent av alle videregående skoler,

Det er vanskelig å gi et helhetlig bilde av de regionale forskjellene. Både fordelingen ut fra sentralitet og ut fra landsdel er usikker på grunn av at det i utvalget (96 skoler) er få skoler i noen landsdeler og få skoler i mindre sentrale strøk. Resultatene er derfor usikre.

UB er mest utbredt i tettstedsregioner (90 prosent av skolene) og minst utbredt i spredtbygde områder (60 prosent av skolene) og storbyregioner (57 prosent av skolene). I Nord-Norge og på Sørlandet har 90 prosent av skolene UB, mens andelen er rundt 60 for Vestlandet og Øst-Viken.

Tabell 6.3 Andel av videregående skoler som deltok i ungdomsbedrift.

Regiontype	Ungdomsbedrift Andel av skolene (%)
Storbyregioner	57
Småby utenfor DPV	75
Småby innenfor DPV	78
Tettstedsregioner	90
Spredtbygde områder (9 skoler)	60

Kilde: Johansen og Schanke (2011)

Tabell 6.4 Andel av skolene og elevene i videregående opplæring som deltok i ungdomsbedrift.

Landsdel	Ungdomsbedrift Andel av skolene (%)	Ungdomsbedrift Andel av elevene (%)
Øst-Viken	58	5
Innlandet	76	6
Vest-Viken	69	6
Sørlandet	89	9
Vestlandet	56	6
Trøndelag	80	7
Nord-Norge	91	9

Kilde: Johansen og Schanke (2011)

Undersøkelsen viser at seks prosent av elevene i videregående opplæring deltok i UB, noe som tilsvarer ca. 11 000 elever, og UB var mer utbredt i yrkesfag (9 prosent) enn i studieforberedende utdanningsprogram (3 prosent).

Som det fremgår av tabell 6.4, varierer andelen elever som deltar i UB mellom seks og ni prosent, altså ingen store forskjeller. Sørlandet og Nord-Norge har de høyeste andelenene med ni prosent. De andre landsdelene ligger på andeler mellom 5-7 prosent av elevmassen. Ser vi på fylkesnivået (data ikke vist her), er den relative aktiviteten (dvs. antall UB-elever sett opp mot det totale antallet elever i fylket) lavest i Oslo, Hordaland og Akershus og høyest i Sogn og Fjordane og Finnmark.

6.2 Programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling

I den samme undersøkelsen (Johansen og Schanke 2011) er det også sett på utbredelsen av programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling som tilbys i videregående opplæring (VG2 og VG3) ved noen skoler med programområdet «Språk, samfunnsfag og økonomi» (SSØ). Gjennom faget skal en både utvikle elevenes entreprenørskapskompetanse, motivere for entreprenørskap, og bidra til forståelse for entreprenørskap som samfunnsfenomen og hvilken rolle entreprenørskap spiller for næringsutvikling i Norge.

I alt 80 skoler tilbød Entreprenørskap og bedriftsutvikling i skoleåret 2009-2010, det vil si 30 prosent av de 267 skolene med programområdet «Språk, samfunn og økonomi», og dette tilsvarer 18 prosent av alle de 440 videregående skolene (tabell 4.5). Som det fremgår av tabellen, er Entreprenørskap og bedriftsutvikling klart mer utbredt i sentrale strøk enn i de mindre sentrale strøk. Blant landsdelene finner vi de høyeste andelenene av videregående skoler som tilbyr Entreprenørskap og bedriftsutvikling i Øst-Viken og på Sørlandet, mens Trøndelag har den laveste andelen.

Tabell 6.5 Fordeling av skoler med programområdet "Språk, samfunnsfag og økonomi" (SSØ) som tilbyr Entreprenørskap og bedriftsutvikling (EB).

	Antall EB	SSØ		Alle videregående skoler	
		Antall SSØ	Andel EB	Antall	Andel EB
Nasjonalt nivå	80	267	30	440	18
<i>BA-Region</i>					
Storbyregioner	48	132	36	230	21
Småby utenfor DPV	17	43	40	84	20
Småby innenfor DPV	6	32	19	49	13
Tettstedsregioner	8	51	16	62	13
Spredtbygde områder	1	9	11	15	7
<i>Landsdel</i>					
Øst-Viken	23	57	40	98	24
Innlandet	5	19	26	33	15
Vest-Viken	9	30	30	48	19
Sørlandet	6	14	43	28	21
Vestlandet	25	79	32	144	17
Trøndelag	5	33	15	44	11
Nord-Norge	7	35	2	45	16

6.3 Høyere utdanning

Siden høyere utdanningsinstitusjoner i hovedsak ligger i byer, ofte i den største byen i en region, gir det ikke mening å vurdere entreprenørskapstilbudene i et sentrum-periferiperspektiv slik vi har gjort for grunnopplæringen. Derimot kan vi si noe om hvordan tilbudene fordeler seg på ulike regioner, noe vi har gjort i tabell 6.6. Denne er basert på en kartlegging for studieåret 2013-2014, og gir en fullstendig oversikt over tilbud gitt dette året (Scordato og Støren 2014).

Tabell 6.6 Entreprenørskapstilbud i høyere utdanning i 2013-2014 etter region og type tilbud.

	Oslo	Østlandet utenom Oslo	Agder-fylkene	Hordaland/Rogaland	Nord-Vestlandet	Trøndelag	Nord-Norge	Sum
Bachelor-programmer	3	3		1	4		2	13
Master-programmer	4	3		1		3	5	16
Årsstudier	1	3		1	1			6
Deltidsstudier	2							2
Etter- og videreutd.*	1	5	1	0	1	1	0	9
Enkeltemner								
Bachelornivå	20	29	11	5	6	7	7	85
Masternivå	12	11	4	5	1	6	13	52
Sum	43	54	16	13	13	17	27	183

* Ikke inkludert EVU-kurs som også inngår som enkeltemner, og ikke inkludert tilbud på doktorgradsnivå

Nå kan det være vanskelig å gi noen presis vurdering av fordelingen på regioner, siden størrelsene på de ulike regionene er nokså forskjellig, og det også varierer mye mellom regionene hvor godt utbygget høyere utdanningsinstitusjoner er. Men skjønnsmessig kan vi si at når det gjelder bachelor- og master-programmer, synes disse å være relativt godt utbygget i Nord-Norge og på Nord-Vestlandet, mens slike tilbud mangler i Agder. Når det gjelder tilbud i form av enkeltemner, som utgjør den desidert største andelen av entreprenørskapstilbudene, synes disse å være relativt godt spredt på regionene. Igjen kan det imidlertid se ut som Nord-Norge har en relativt høy andel, og her kan man også merke

seg at Agder har relativt mange i forhold til regionen størrelse. Det kan ellers bemerkes at Østlandet utenom Oslo har flere tilbud enn Oslo, selv om Oslo har en betydelig høyere andel av studenter enn det man har i resten av landsdelen.

I en tidligere kartlegging av høyere utdanning (Bjørnåli mfl. 2011) ble ikke informasjonen basert på lokalisering av tilbud samlet på samme måte som er oppsummert i tabell 6.6. Vi merket oss imidlertid at forholdsvis mange tilbud var lokalisert i distriktsfylker på Nord-Vestlandet (Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal). I den siste kartleggingen har Nord-Vestlandet en mindre andel av tilbudene enn ved forrige kartlegging. Dette trekker i retning av en noe mer sentralisering av tilbudene. Like fullt har fortsatt Nord-Vestlandet (Møre og Romsdal) mange bachelorprogrammer i forhold til andre fylker, og spesielt sett i lys av folketall og studenttall. Dette kan eksemplifiseres ved at høgskolene som ligger i Møre og Romsdal, samlet bare har ca. to prosent av den samlede studentmassen i Norge.

Også trøndelagsfylkene synes å ha en relativt sett mer beskjeden plass enn i forrige kartlegging. I Trøndelag er flertallet av tilbudene i Trondheim (Høgskolen i Trondheim og NTNU), selv om det også finnes tilbud på Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Det er forholdsvis mange tilbud i Nord-Norge. Disse er i stor grad knyttet til Universitetet i Tromsø og til universitetet i Nordland som ligger i Bodø, slik at også lokaliseringen av disse tilbudene i all hovedsak er i regionens sentrale deler. Men sammenliknet med studenttallet, er antall tilbud høyt. Landsdelen har ca. 9 prosent av den samlede studentmassen i Norge, mens tilbudene registrert i tabell 6.6 utgjør nær 15 prosent av alle tilbud.

Tilbudene i vestlandsfylkene Hordaland og Rogaland omfatter i hovedsak tilbud ved Universitetet i Stavanger (men ikke universitetet i Bergen) og Høgskolen i Bergen, i tillegg til tilbud ved høgskoler i som i noen tilfeller ligger i lite sentrale strøk (Høgskolen Stord/Haugesund). I agderfylkene er det kommet til flere tilbud enn ved siste kartlegging. Disse er alle ved Universitetet i Agder (Kristiansand), altså ved den ene store byen i regionen (i tillegg kan det være tilbud som er lokalisert i Grimstad, som imidlertid nå inngår i tall for Universitetet i Agder, og ikke er skilt ut).

Det synes å ha vært en stor økning i tilbud i Oslo, både ved Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus. Tilbudene i Oslo utgjør vel 23 prosent av tilbudene, mens studentene utgjør vel 30 prosent av studenttallet i Norge.

Samtidig har det vært en stor økning i tilbud på Østlandet utenom Oslo; spesielt i enkeltemner på bachelornivå. Disse høgskolene ligger spredt rundt i mange av de mellomstore byene på Østlandet, og kan sies å representere en viss desentralisering av tilbud. De står for nær 30 prosent av tilbudene, mens de har ca. 14 prosent av studenttallet i Norge.

Samlet kan man si at det er en meget stor geografisk spredning av tilbudene. De finnes i alle landsdeler og nesten alle fylker. I et sentrum-periferi perspektiv kan en merke seg at lokaliseringen av tilbud først og fremst er i en regions sentrale kommuner, slik også de fleste læresteder er. Det kan likevel pekes på to unntak. Det ene unntaket gjelder de mange tilbudene – og det økte antallet tilbud – som finnes på høgskoler på Østlandet utenom Oslo, høgskoler som ofte har desentralisert lokalisering. Det andre unntaket gjelder bachelorprogrammer i entreprenørskap, der Møre og Romsdal synes å være overrepresentert.

6.4 Regionale variasjoner i entreprenørielle ambisjoner og erfaringer

I denne delen skal vi se på ulike faktorer som forklarer variasjoner i entreprenørielle ambisjoner. Data-materialet er basert på en undersøkelse gjennomført i 2011 med rundt 1200 respondenter (Johansen

2011) der man så på sammenhengen mellom å delta i Ungdomsbedrift (UB) og entreprenørielle ambisjoner. Datamaterialet ga også mulighet til å se på betydningen av Studentbedrift (SB). I den opprinnelige analysen analyserte man ikke regionale variasjoner, men dette ble fulgt opp i en etterfølgende analyse (Hagen og Johansen 2012), og resultatene nedenfor er basert på denne rapporten (kapittel 4). Undersøkelsen er basert på telefonintervjuer til et tilfeldig utvalg av tidligere deltakere i Ungdomsbedrift i skoleårene 2003-04 eller 2004-05, og dette er sammenliknet med et tilfeldig utvalg av befolkningen. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2011 til personer i alderen 24-25 år, det vil si at undersøkelsen foregikk seks-åtte år etter deltakelsen i Ungdomsbedrift.

I undersøkelsen er følgende faktorer analysert:

1. Egenvurdert entreprenøriell kapasitet, det vil si om respondenten selv vurderer å ha tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter for å etablere bedrift
2. Ønske om å bli selvstendig næringsdrivende
3. Entreprenørielle muligheter, det vil si om respondenten selv vurderer at det de nærmeste seks månedene vil oppstå gode muligheter for å starte bedrift der vedkommende bor
4. Egen erfaring med entreprenøriell aktivitet

I tabell 6.7 er angitt resultatene for analysen av egenvurdert entreprenøriell kapasitet. På nasjonalt nivå er det 55 prosent av de som har gjennomført UB som selv mener de har entreprenøriell kapasitet, mens andelen blant de som ikke har gjennomført UB, er på 41 prosent. Denne forskjellen er signifikant. Videre ser vi at det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene i alle regiontyper, samt i landsdelene Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold), Vestlandet og Trøndelag. I de andre landsdelene er forskjellene mindre.

Tabell 6.7. Egenvurdert entreprenøriell kapasitet. Andeler som har angitt at de har nødvendige kunnskaper og ferdigheter (%) (N=1154).

	Ikke UB	UB
<i>Nasjonalt***</i>	41	55
<i>Landsdel</i>		
Øst-Viken***	40	57
Innlandet	38	51
Vest-Viken	44	45
Sørlandet	36	51
Vestlandet***	41	58
Trøndelag**	38	56
Nord-Norge	48	55
<i>Regiontype</i>		
Storbyregion***	41	53
Småbyregion**	41	54
Småbyregion i DPV**	37	54
Tettstedsregion/Spredt bosetting**	41	59

DPV: Det distriktpolitiske virkeområdet

Tabell 6.8 viser faktorer som virker inn på vurdering av egen entreprenøriell kapasitet. Den viktigste faktoren er kjønn, det vil si at menn i større grad enn kvinner vurderer at de har entreprenøriell kapasitet. Ved siden av dette er deltakelse i ungdomsbedrift, studentbedrift og annen entreprenørskapsutdanning signifikante faktorer, og likeledes er foreldre med entreprenøriell erfaring og fullførte studier signifikante. Derimot har hverken regiontype eller landsdel innvirkning av signifikant betydning. Oddsene for å vurdere egen entreprenøriell kapasitet som god er dermed:

- høyere blant menn sammenliknet med kvinner.
- høyere for de som deltok i Studentbedrift sammenliknet med ikke-deltakere
- høyere for de som deltok i Ungdomsbedrift sammenliknet med ikke-deltakere
- høyere for de som deltok i annen entreprenørskapsutdanning sammenliknet med de uten slik erfaring
- høyere blant de som er ferdige med studier sammenliknet med de som fortsatt studerer

- høyere for de med foreldre med entreprenøriell erfaring sammenlignet med de som ikke har foreldre med slik erfaring

Tabell 6.8. Faktorer som spiller inn på egenvurdert entreprenøriell kapasitet

	B	P	SF	OR
Ungdomsbedrift	,464	***	,130	1,591
Studentbedrift	,668	***	,229	1,951
Annen entreprenørskapsutdanning	,456	***	,134	1,578
Mann	,898	***	,129	2,456
Foreldre m/entreprenøriell erfaring	,406	***	,128	1,501
Ferdig m/studier	,447	***	,136	1,563
Småbyregion	,159		,229	1,173
Småbyregion i DPV	,306		,265	1,358
Tettsted / Spredt bosetting,	,302		,246	1,352
Øst-Viken	,355		,282	1,426
Innlandet	,123		,348	1,131
Vest-Viken	,055		,311	1,056
Vestlandet	,358		,277	1,430
Trøndelag	,313		,313	1,367
Nord-Norge	,398		,323	1,489
Konstant	-2,005		,366	0,135
Nagelkerke R ²	0.14			

B = Koeffisient. P = p-verdi, SF = Standardfeil & OR = Odds ratio

Referanse kategorier: Ikke UB, Ikke SB, Ikke annen EiU, Kvinne, Foreldre u/entreprenøriell erfaring, Storbyregion, Sørlandet

Det neste spørsmålet gjelder karriereønske der det er spurt om respondentene ønsker å være selvstendig næringsdrivende eller ansatt. Tabell 6.9 viser at på nasjonalt nivå sier 46 prosent av UB-deltakere og 39 prosent av de som ikke deltok i UB at de helst vil være selvstendig næringsdrivende, og denne forskjellen er signifikant. Også for de ulike landsdeler og regioner er andelen som ønsker å være selvstendig næringsdrivende høyere blant UB-deltakere enn ikke-deltakere. Men disse forskjellene er stort sett ikke signifikante. Den eneste signifikante forskjellen finner vi for småbyregion.

Tabell 6.9. Ønsker om å bli selvstendig næringsdrivende (%) (N=1132).

	Ikke UB	UB
Nasjonalt**	39	46
Landsdel		
Øst-Viken	46	50
Innlandet	34	41
Vest-Viken	28	38
Sørlandet	39	56
Vestlandet	41	45
Trøndelag	33	45
Nord-Norge	40	47
Regiontype		
Storbyregion	41	45
Småbyregion**	33	48
Småbyregion DPV	41	48
Tettstedsregion / Spredt bosetting	36	47

Tabell 6.10 viser hvilke faktorer som spiller inn på karriereønsker. De viktigste variablene er kjønn, annen entreprenørskapsutdanning, foreldres entreprenørielle erfaring og landsdel. Resultatene tyder også på at UB-deltakelse spiller en rolle, men vesentlig mindre enn de øvrige faktorene. Oddsen for å ønske å bli selvstendig næringsdrivende er:

- høyere blant menn enn kvinner
- høyere for de som deltok i annen entreprenørskapsutdanning (enn UB og SB) sammenlignet med de uten slik erfaring
- høyere for de med foreldre med entreprenøriell erfaring sammenlignet med de som ikke har foreldre med slik erfaring
- høyere for de som deltok i UB sammenlignet med de som ikke deltok i UB
- høyere for de som bor i Øst-Viken, Sørlandet og Vestlandet sammenlignet med de som bor i Vest-Viken

Tabell 6.10. Faktorer som spiller inn på karriereønske

	B	P	SF	OR
Ungdomsbedrift	,208	*	,129	1,231
Annen entreprenørskapsutdanning	,568	***	,131	1,764
Mann	,673	***	,128	1,961
Foreldre m/entreprenøriell erfaring	,314	**	,127	1,369
Storbyregion	-,082		,220	,921
Småbyregion	,028		,249	1,029
Småbyregion i DPV	,148		,243	1,160
Øst-Viken	,824	***	,242	2,281
Innlandet	,319		,312	1,376
Sørlandet	,603	**	,309	1,827
Vestlandet	,564	**	,236	1,757
Trøndelag	,325		,282	1,383
Nord-Norge	,469		,295	1,598
Konstant	-1,651		,312	0,192
Nagelkerke R ²	0.09			

B = Koeffisient. P = p-verdi, SF = Standardfeil & OR = Odds ratio

Referanse kategorier: Ikke UB, Ikke annen EiU, Kvinne, Foreldre u/entreprenøriell erfaring, Tettsted / Spredt bosetting, Vest-Viken

I undersøkelsen er respondentenes vurdering av entreprenørielle muligheter målt ved spørsmålet: «Tror du at det i løpet av de neste seks månedene vil oppstå gode muligheter for deg for å starte en ny bedrift der du bor?». Her er andelene blant UB-deltakere og ikke-deltakere praktisk talt på samme nivå, henholdsvis 22 og 20 prosent, og det er heller ikke nevneverdige forskjeller mellom de to gruppene for de ulike regioner og landsdeler. De viktigste faktorene som har betydning for å se entreprenørielle muligheter er kjønn og regiontype. Samlet viser resultatene at oddsen for å se entreprenørielle muligheter er:

- høyere blant menn enn kvinner
- høyere for de som bor i småbyregion i det distriktspolitiske virkeområdet enn i de andre regiontypene
- høyere for de med foreldre med entreprenøriell erfaring sammenlignet med de som ikke har foreldre med slik erfaring
- høyere for innvandrere enn de som er etnisk norske

Et sentralt spørsmål i undersøkelsen er hvem som har erfaring med entreprenøriell aktivitet. Indikatoren for dette er basert på spørsmålet om respondentene er eller har vært involvert i å starte en bedrift. I hele utvalget var det 15 prosent som hadde erfaring med entreprenøriell aktivitet, og de fordelte seg slik: 5 prosent er i ferd med å starte en bedrift nå, 4 prosent eier en nylig oppstartet bedrift (yngre enn 3.5 år), 2 prosent har en veletablert bedrift (eldre enn 3.5 år), og 4 prosent har kvittet seg med eller solgt bedriften.

Som det fremgår av tabell 6.11, er det noe forskjell mellom UB-deltakere og ikke-deltakere med hensyn til om de har entreprenørielle erfaringer, 17 prosent av UB-deltakerne har slik erfaring mot 13 prosent blant de øvrige, og denne forskjellen er signifikant. Det er også signifikante forskjeller for de to

gruppene i Innlandet og Trøndelag, men ikke de andre landsdelene. Det er videre en signifikant forskjell i regiontypen småbyregion, men ikke i de andre regiontypene.

Tabell 6.11. Erfaring med entreprenøriell aktivitet (%) (N=1170).

	Ikke UB	UB
Nasjonalt**	13	17
<i>Landsdel</i>		
Øst-Viken	17	21
Innlandet*	3	14
Vest-Viken	13	14
Sørlandet	11	22
Vestlandet	12	13
Trøndelag*	9	22
Nord-Norge	17	14
<i>Regiontype</i>		
Storbyregion	14	17
Småbyregion*	10	17
Småbyregion DPV	15	22
Tettstedsregion / Spredt bosetting	14	13

Tabell 6.12. Faktorer som spiller inn på erfaring med entreprenøriell aktivitet.

	B	P	SF	OR
Ungdomsbedrift	,315	*	,176	1,371
Studentbedrift	,780	***	,269	2,181
Mann	1,068	***	,194	2,911
Foreldre m/entreprenøriell erfaring	,899	***	,179	2,458
Ferdig m/studier	,447	**	,197	1,564
Småbyregion DPV	,525	**	,269	1,690
Øst-Viken	,912	**	,416	2,489
Vest-Viken	,280		,469	1,323
Sørlandet	,495		,501	1,641
Vestlandet	,271		,427	1,311
Trøndelag	,489		,461	1,631
Nord-Norge	,132		,463	1,141
Konstant	-4,008	***	,460	0,018
Nagelkerke R ²	0.14			

B = Koeffisient. P = p-verdi, SF = Standardfeil & OR = Odds ratio

Referanse kategorier: Ikke UB, Ikke SB, Kvinne, Foreldre u/entreprenøriell erfaring, Storbyregion / Småbyregion / Tettsted / Spredt bosetting, Innlandet

Tabell 6.12 viser hvilke faktorer som spiller inn på erfaring med entreprenøriell aktivitet. De viktigste variablene er kjønn, foreldres entreprenørielle erfaring, studentbedrift, ferdig med studier, regiontype og landsdel. Deltakelse i ungdomsbedrift ser også ut til å ha betydning. Oddsen for å ha erfaring med entreprenøriell aktivitet er:

- høyere blant menn sammenlignet med kvinner
- høyere for de med foreldre med entreprenøriell erfaring enn de som ikke har foreldre med slik erfaring
- høyere for de som deltok i Studentbedrift sammenlignet med de som ikke deltok
- høyere for de som er ferdige med studier sammenlignet med de som fortsatt studerer.
- høyere blant de som deltok i Ungdomsbedrift sammenlignet med de som ikke deltok
- høyere for de som bor i småbyregion i det distriktspolitiske virkeområdet sammenlignet med andre regiontyper
- høyere for de som bor i Øst-Viken sammenlignet med de som bor i Innlandet

6.5 Oppsummering

Utgangspunktet for analysen av de regionale variasjonene i entreprenørielle ambisjoner og erfaring var en undersøkelse som sammenliknet tidligere deltakere i Ungdomsbedrift (UB) og Studentbedrift (SB) med personer som ikke hadde deltatt i UB og SB. Sammenlikningen av disse gruppene viser at UB-deltakere og SB-deltakere i større grad enn andre vurderer at de har entreprenøriell kapasitet, og flere av dem har også ønsker om å bli selvstendig næringsdrivende, og flere av dem ser ut til å ha erfaring med entreprenørskap. Når det derimot gjelder det å se entreprenørielle muligheter er gruppene av deltakere og ikke-deltakere omtrent på samme nivå. Studien gir imidlertid ikke svar på retningen på sammenhenger, og når vi ser en sterk sammenheng mellom SB og erfaring med entreprenørskap så kan vi stille spørsmålet: er tidligere deltakere mer interesserte i å starte egen bedrift på grunn av deltakelsen i SB, eller var det et bakenforliggende ønske om å starte egen bedrift som førte til deltakelse i SB?

Analysen viser at den viktigste faktoren som forklarer entreprenørielle holdninger og praksis er knyttet til kjønn. Menn har, basert på egne vurderinger i større grad enn kvinner entreprenøriell kapasitet, og de har i større grad enn kvinner ønsker om å bli selvstendig næringsdrivende. Menn ser også i større grad enn kvinner entreprenørielle muligheter, og de har i større grad erfaringer med entreprenørskap. En annen faktor som også ser ut til å spille en viktig rolle, er å ha foreldre med entreprenøriell erfaring. Dette har signifikant betydning både for entreprenørielle holdninger og karriereønske, og for å se muligheter og å ha erfaringer entreprenørskap.

Når det gjelder den regionale dimensjonen, som er hovedanliggendet i dette kapitlet, varierer det noe med hensyn til i hvilken grad dette er en viktig faktor. Det er relativt marginale variasjoner mellom landsdeler og regioner med hensyn til egenvurdert entreprenøriell kapasitet og ønske om å bli selvstendig næringsdrivende. Men det er en tendens til at andelen som ønsker å bli selvstendig næringsdrivende er høyere i Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold), Sørlandet og Vestlandet sammenliknet med Vest-Viken (Buskerud, Vestfold, Telemark). Tilsvarende er de regionale variasjonene små når det gjelder å se entreprenørielle muligheter, men det er en tendens til at personer bosatt i småbyregioner i det distriktpolitiske virkeområdet i noe større grad enn andre ser muligheter.

Når det derimot gjelder entreprenørielle erfaringer, er de regionale variasjonene noe større, og her gir det å bo i Øst-Viken og i småbyregioner i det distriktpolitiske virkeområdet større sannsynlighet for å ha erfaring enn å være bosatt i de andre landsdelene og regiontypene.

I analysene av den regionale fordelingen av undervisningstilbud, avtegnes det ikke noen veldig tydelige mønstre. Generelt synes det å være relativt god geografisk spredning av tilbud på alle nivåer. Noen tendenser kan likevel oppsummeres, og disse peker i retning av at det er et visst sentrum-periferimønster som peker i retning av noe større satsing på entreprenørskapstilbud i perifere sammenliknet med sentrale strøk, men bildet er relativt differensiert:

- I grunnskolen er andelen av deltakere i elevbedrift størst i de mer perifere regiontypene, det vil si småbyregioner innenfor det distriktpolitiske virkeområdet samt tettsteds- og spredtbygde områder. Og blant landsdelene har Innlandet og Nord-Norge de høyeste andelene. Dette bildet «forstyrres» imidlertid noe ved at Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold) også har en relativt høy andel.
- I videregående skoler har tettstedsregioner den høyeste andelen av skoler som tilbyr ungdomsbedrift, og blant landsdelene er det Sørlandet og Nord-Norge som har de høyeste andelene av elever som har deltatt i ungdomsbedrift, forskjellen mellom de ulike landsdelene er imidlertid relativt små.
- Når det derimot gjelder programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling, ser det ut til å være et motsatt mønster med de høyeste andelen av deltakende elever i de mest sentrale strøk, og

blant landsdelene er det Øst-Viken (Oslo, Akershus og Østfold) som har den høyeste andelen, mens den er lavest i Trøndelag og Innlandet.

- I høyere utdanning er entreprenørskapstilbudene relativt godt spredt på de ulike institusjoner i de ulike deler av landet. Sammenliknet med studenttallet er det imidlertid relativt mange tilbud i Nord-Norge, i Møre og Romsdal og på Østlandet utenom Oslo.

7 Pedagogisk entreprenørskap

Vi har flere ganger i denne rapporten kommentert problemstillinger knyttet til forståelsen av entreprenørskapsbegrepet. Det er tendenser til at handlingsplanen forstår dette begrepet ganske bredt, og problemstillinger i forbindelse med dette ser særlig ut til å være knyttet til tradisjonen rundt pedagogisk entreprenørskap og hvordan entreprenørskapsbegrepet brukes innenfor denne retningen. I det følgende går vi nærmere inn på hva denne retningen står for og hvilke utfordringer dette medfører for satsingen på entreprenørskapsutdanning.

7.1 Hva er pedagogisk entreprenørskap?

Det som i dag karakteriseres som «pedagogisk entreprenørskap» må ses i sammenheng med utviklingstiltaket «Distriktsaktiv skole» som ble organisert på 1990-tallet, og som ble støttet av i alt fem departementer (Veiledning til L97).⁹ Denne satsingen ble initiert så tidlig som i 1985 av Stavanger lærerhøgskole. Det ble gjennomført et forprosjekt i Ryfylke der skole og utdanning skulle være med på å bygge opp entreprenørskap og ressursforståelse hos ungdom, «slik at dei unge meir blei i stand til å skape arbeid og etablere arbeidsplassar ut fra lokale ressursar og sjanser» (s. 1 i Vedlegg nr. 3). Resultatene fra prosjektet var såpass gode at prosjektet ble videreført i et nasjonalt program fra 1990, først i en pilotfase, og deretter i en hovedfase, hele tiden med Stavanger Lærerhøgskole som prosjektansvarlig. Det sentrale elementet i satsingen var arbeid med elevbedrifter og bruk av dette som læringsmiljø. Den sektorovergripende tilnærmingen ble sett på som et hovedelement i satsingen, og arbeidet i Distriktsaktiv skole ble etter hvert knyttet til Reform 94 og Reform 97 med vekt på prosjektarbeid, tverrfaglig praksis og å knytte lærestoff til lokale og regionale forhold.

Erfaringene fra Distriktsaktiv skole var et viktig grunnlag for utformingen av læreplanen for «Entreprenørskap i opplærings og utdanning», og den økonomiske begrunnelsen for dette er formulert ganske klart. Veiledningen til L97 starter med følgende sitat:

Entreprenørskap og ressursforståelse er grunnlag for å skape nye arbeidsplasser og utgangspunkt for bedre handlingskompetanse når barn, unge og voksne skal skape et godt hjem, være konstruktive, skapende og aktive i fritid og lokalmiljø.
(St.prp.nr. 1 (1995-96), KUF, s.10).

I veiledningen ble det poengtert at i nasjonal sammenheng var det en viktig oppgave å gjøre fastlandsøkonomien mer oljeuavhengig. Det ble understreket at et viktig trekk i næringsutviklingen er at etablering av småbedrifter utgjør den største andelen av alle nyetableringer, og at krav om omstilling og

⁹ De fem var de daværende Fiskeridepartementet, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunal- og arbeidsdepartementet, Landbruksdepartementet, Nærings- og energidepartementet

fornyng står sentralt både i næringslivet, offentlig sektor og i samfunnslivet generelt. Det ble videre understreket at man hadde en bred forståelse av «entreprenørskap og ressursforståing», og at dette gir grunnlag for å være konstruktiv, skapende og aktiv i hjem, skole, fritid og lokalmiljø. Dette følges opp med å understreke at de nevnte forhold gir grunnlag for å etablere ny virksomhet, og videre: «Eit gjensidig, aktivt og konstruktivt samvirke mellom arbeidslivet, utdanningssektoren og lokalsamfunnet er ein føresetnad for å utvikle entreprenørskap» (Veiledning til L97, s. 2).

Retningen pedagogisk entreprenørskap har utviklet seg parallelt med, og i nær sammenheng med satsingene på Distriktsaktiv skole og senere entreprenørskap i utdanningen. Det er imidlertid ikke helt enkelt å finne en klar definisjon på hva som legges i dette begrepet, og vi skal se på den forståelsen som gis på nettstedet PedEnt og i et par sentrale artikler om temaet.

På nettstedet PedEnt (www.pedent.no) benyttes følgende definisjon:

Pedagogisk entreprenørskap er en handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med eleven som aktør for egen læring.

Det heter videre at pedagogisk entreprenørskap består av seks sentrale elementer, og disse er:

- Samarbeid med lokalsamfunnet
- Prosjektorganisert og tverrfaglig
- Medbestemmelse
- Erfarings- og problembasert
- Aktivitet
- Resultatorientert

På nettstedet er det gitt en redegjørelse for «Hvorfor bruke entreprenørielle læringsformer?». Her refereres det til handlingsplanens definisjon av entreprenørskap i utdanningen, både den delen som gjelder entreprenørskap som en dynamisk og sosial prosess, og at entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet. Om pedagogisk entreprenørskap heter det at det fokuserer på entreprenørskap i pedagogisk, sosial og kulturell sammenheng. Det heter videre at man ønsker å knytte skole og samfunn tettere sammen, og at det baseres på økt tverrfaglighet, nye læringsarenaer og at det kan bidra til at elevene utvikler evne til nyskaping og innovasjon.

Hovedinnholdet på nettsiden er en presentasjon av det som kalles «entreprenørielle læringsformer», og disse består blant annet av partnerskapsavtaler, elev- og ungdomsbedrift samt en del mer generelle opplegg som uteskole, digitalt feltarbeid, prosjektarbeid og problembasert læring. Flertallet av formene er imidlertid helt generelle pedagogiske tilnærminger som ikke er knyttet til entreprenørskap eller næringsliv. Et generelt problem er ellers at nettstedet mangler et verdiskapingsperspektiv, og det gis heller ikke en beskrivelse av entreprenørskap som fenomen og hvilken betydningen dette har for blant annet økonomisk utvikling og samfunnsutviklingen mer generelt.

I en oversiktsartikkel om pedagogisk entreprenørskap av Røe Ødegaard (2014) legges det blant annet vekt på «entreprenørskap som multidisiplinært fagområde». Her er hovedpoenget at entreprenørskap kan forstås på ulike måter og at feltet analyseres ut fra ulike faglige disipliner. Hva som eventuelt kjennetegner tilnærmingen til feltet ut fra et pedagogisk ståsted, er kanskje likevel ikke helt klart, men det pekes på at betegnelsen pedagogisk entreprenørskap er knyttet til sentrale sider ved entreprenørskapsrollen. Egenskaper som evne til å se muligheter og til å ta initiativ, selvstendighet, kreative ferdigheter samt evne og vilje til å ta ansvar er kjennetegn ved en entreprenøriell rolle. Det heter videre at slike egenskaper også kan «forbindes med aktiviteter som ikke er direkte knyttet til økonomisk virksomhet, og de er, kan og i økende grad bli, sentrale kjennetegn ved lærings- og arbeidsmåter i skolen. Dette kan kalles pedagogisk entreprenørskap [...]» (s. 60).

I denne artikkelen argumenteres det for en bred forståelse av begrepet ut fra at dersom «det økonomiske perspektivet er enerådende, kan dette føre til skepsis i en grunnopplæringskontekst» (s. 61). Denne bredere forståelsen knyttes ikke spesifikt til entreprenørskapsbegrepet, men til arbeidsformer og læringsstrategier som karakteriseres som «entreprenørielle arbeidsformer» og «entreprenørielt

læringsarbeid». Pedagogisk entreprenørskap blir definert som en «handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for læringsprosessene» (s. 64). Dette følges opp med en definisjon av «entreprenørskapets pedagogiske aspekter» som knyttes til de samme seks faktorene som vi har referert foran.

Det kan hevdes at denne definisjonen sier nokså lite om hva man legger i begrepet entreprenørskap. Det poengteres i artikkelen at man vil bruke begrepet i en «grunnopplæringskontekst», og pedagogisk entreprenørskap presenteres som en læringsstrategi der man vektlegger «entreprenørielle læringsformer». Det er imidlertid vanskelig å se noen klar begrunnelse for hvorfor de nevnte læringsformene (jf. de seks elementene som er referert foran) kan karakteriseres som «entreprenørielle» og hvordan dette knytter dem til entreprenørskapsbegrepet. De seks elementene er viktige og allmenne elementer.

En litt annen tilnærming til pedagogisk entreprenørskap er gitt av Sjøvoll i en artikkel fra 2012 (Sjøvoll 2012). Her tar forfatteren utgangspunkt i en OECD-rapport fra 1989 som fremhever nødvendigheten av å styrke den entreprenørielle kompetansen i samfunnet, og som drøfter den betydningen utdanningssystemet har i denne sammenheng. Forfatteren understreker imidlertid at det kan oppstå det han anser som et prinsipielt problem når man skal gi begrepet et pedagogisk meningsfylt innhold. Entreprenørskap er et begrep som barnehager og skoler ikke har vært fortrolig med, og han skriver at begrepet «må fortolkes og fylles med et innhold der kreativitet og innovasjon nyttes som hjelpebegrep» (s. 21).

Med referanse til den nevnte OECD-rapporten (OECD 1989) skjelner så Sjøvoll mellom to tilnærminger til entreprenørskapsbegrepet:

1. En snever og tradisjonell tilnærming til entreprenørskap knyttes til «business» og viser til at unge på en *eksperimentell basis* lærer om å starte og å drive en bedrift. I grunnopplæringen omtalt som elev- eller ungdomsbedrift.
2. Den andre tilnærmingen benytter et entreprenørskapsbegrep som i hovedsak handler om *kvaliteter og ferdigheter* som gjør det mulig for enkeltpersoner innen organisasjon og lokalsamfunn å handle fleksibelt og kreativt i møte med raske sosiale og økonomiske endringer. Fokus i denne tilnærmingen er derfor ikke primært, som i den smale tilnærmingen, å tilegne seg kunnskap om entreprenørskap, men den personlige utviklingen av de entreprenørielle egenskapene hos mennesket. Dette dreier seg om dannelsen.

(Sjøvoll 2012, s.21–22, forfatterens uthevelser).

Det er her verdt å merke seg at begge de to punktene gjelder forståelser av entreprenørskapsbegrepet slik det kommer til anvendelse i grunnopplæringen, og der den mest anvendte tilnærmingen med elev- og ungdomsbedrift karakteriseres som «snever og tradisjonell». Den andre forståelsen går utelukkende på utvikling av entreprenørielle egenskaper, uten at det skal knyttes spesifikt til entreprenørskap, men til dannelsen. I artikkelen sies det likevel at det er naturlig å assosiere entreprenørskap med bedriftsetablering på de øverste trinnene i grunnopplæringen, men på det laveste alderstrinnet understreker han at det må være «grunnleggende kreativ og skapende virksomhet som skal bidra til å fremme entreprenørielle egenskaper» (s. 25). Vi kommer tilbake til dette i kapittel 7.2.

Konklusjonen på denne gjennomgangen er at pedagogisk entreprenørskap fremstår som et ganske uklart felt, og der særlig retningens forhold til fenomenet entreprenørskap framstår som uavklart og derfor noe problematisk. I praksis har man prøvd å omdefinere begrepet og knytte det til det som kalles «entreprenørielle læringsformer». Siden dette i hovedsak gjelder generelle praktiskpedagogiske prinsipper med bruk av prosjektarbeid, erfarings- og problembasert læring, tverrfaglighet mv., er det uklart hvorfor termen entreprenørskap knyttes til dette, og det kan framstå som lite relevant. Dette er tilnærminger som er interessante i de fleste sammenhenger, og ikke spesifikt knyttet til entreprenørskap.

7.2 Forholdet til entreprenørskapsbegrepet

I tillegg til at retningen pedagogisk entreprenørskap er uklar med hensyn til hva de legger i entreprenørskapsbegrepet, framstår det som problematisk at man faktisk distanserer seg fra selve kjerneelementene i entreprenørskap, det vil si forhold knyttet økonomisk utvikling og verdiskaping.

Et uttrykk for dette kommer blant annet frem i en tidligere artikkel av Sjøvoll i forbindelse med en konferanse om pedagogisk entreprenørskap (Sjøvoll 2009). Under overskrifter som «skolen i markedets favntak» og «markedets omfavnelse av skolen» markeres en klar skepsis til markedskreftenes interesser for å fremme profileringen av pedagogisk entreprenørskap i utdanningsinstitusjonene. Han fremhever som viktig at skolens representanter har et kritisk blikk på «påvirkningsagentenes strategier for å fremme næringslivets interesser i skolen» (s. 23). Adressen for kritikken er særlig NHO som har forventninger om at skoleverket «skal være et middel for realisering av næringslivets politikk» (s. 24), og det fremheves at mange stiller seg kritisk til denne tendensen til å påvirke skolen. Slike kritiske holdninger er (selvsagt) legitime, men det kan framstå som om man forsøker å definere vekk hva entreprenørskap er; at man samtidig vil beholde begrepet, men med et nytt innhold.

I forlengelse av dette markerer Sjøvoll også en klar skepsis til Ungt Entreprenørskap og interessene som står bak (som bl.a. er NHO), og det reises spørsmål om de virkemidlene som organisasjonen benytter, er forenlig med skoleverkets virksomhet. Det er særlig bedriftskonseptet som forfatteren stiller spørsmål ved, det vil si oppleggene for elevbedrift og ungdomsbedrift i henholdsvis ungdomsskolen og videregående opplæring.

I en senere artikkel (Sjøvoll 2012, omtalt foran) er de kritiske motforestillingene til bruk av bedriftskonseptene tonet ned, selv om bruk av elev- og ungdomsbedrifter fortsatt anses som en «snever og tradisjonell» bruk av entreprenørskapsbegrepet. Artikkelen peker imidlertid på at det er naturlig å assosiere entreprenørskap med bedriftsetablering på de øverste trinnene i grunnopplæringen, men på det laveste alderstrinnet understreker forfatteren at det må være «grunnleggende kreativ og skapende virksomhet som skal bidra til å fremme entreprenørielle egenskaper» (s. 25).

Siden pedagogisk entreprenørskap framstår som en sentral del av satsingen på entreprenørskap i grunnopplæringen, samtidig som det er uklart hva det inneholder, er det grunn til å se nærmere også på hvordan andre forfattere har diskutert begrepet, herunder se på grunnene til at det eksisterer kritiske holdninger til entreprenørskap i pedagogiske miljøer. De sistnevnte må trolig ses i sammenheng med de humanistiske tradisjoner som skolen bygger på, og vektleggingen av klassiske dannelsesidealer. Tradisjonelt eksisterer det i de pedagogiske fagmiljøene kritiske motforestillinger til at skolen skal koples for tett mot næringslivets behov. En interessant diskusjon av problemstillinger knyttet til opplæring i entreprenørskap gis av Riese (2009), som hevder at bruken av entreprenørskapsbegrepet har implikasjoner for forståelsen av individets rolle i samfunns- og arbeidsliv. Entreprenørskapstilnærmingen innebærer at man ser på handling som en følge av rasjonelle individuelle valg, heller enn som en konsekvens av normer og strukturer. Hun hevder videre at «intensjon(en) med opplæring i entreprenørskap som det å bidra til å gi elevene erfaringen om at «du kan hvis du vil», gjenspeiler det disse kritiske røstene framhever som individualisering og innskrivingen av moralsk ansvar i individet» (s. 86). Hun stiller så dette opp i motsetning til det å se individet som en del av en større samfunnsmessig helhet, der rammebetingelser ikke bare muliggjør handling, men også forplikter og setter begrensninger for mulig handling.

Riese fremhever videre at økonomiske utfordringer har hatt avgjørende innflytelse på det bildet som blir tegnet av samfunnet entreprenørskapssatsingen skjer i. Dette stilles så opp i motsetning til at man står overfor flere andre, like store utfordring, slik som miljøproblemer, demokrati og folkerett. Artikkelen avsluttes med følgende:

Det er relevant å stille spørsmål om hvilken samfunnsforståelse man ville endt opp med dersom noen av disse utfordringene dannet utgangspunkt for en analyse som skulle avføde nye dannelsesidealer. I tråd med dette er det grunn til å oppfordre til

en klargjøring av de økonomiske forankringene pedagogisk entreprenørskap har og til å utforske begrepet i lys av andre store utfordringer, andre samfunnsidealer, for om mulig å utvikle og nyansere dannelsesbegrepet for morgendagens skole i lys av også andre innsikter (s. 87-88).

Backström-Widjeskog (2012) argumenterer delvis i samme retning. I en analyse av læreres tanker om pedagogisk entreprenørskap diskuteres pedagogisk entreprenørskap ut fra begrepets innhold, og forfatteren skjelner mellom tre typer innhold: 1) individuell foretaksomhet som er knyttet til individuelle egenskaper, 2) sosial foretaksomhet som er knyttet til sosiale og kommunikative egenskaper, og 3) funksjonell foretaksomhet som er knyttet til entreprenørielle og yrkesrelaterte egenskaper. Hun konkluderer analysen med at pedagogisk entreprenørskap kan gi merverdi for skolens humanistiske pregede verden dersom man vektlegger utvikling av kunnskaper, holdninger og evner knyttet til individuell og sosial foretaksomhet. Dette kan begrunnes ut fra det humanistiske dannelsesidealet:

Legges derimot tyngdepunktet ensidig på funksjonell foretaksomhet, dominert av nyliberalistiske vurderinger, kan resultatet i verste fall bli det motsatte. Utgangspunkter er da ikke lenger individet og dets behov, men samfunnets behov. I så fall underbygger ikke pedagogisk entreprenørskap det humanistiske pregede arbeidet, men kan til og med svekke det (s. 117–118, vår oversettelse).

Dette forstår vi slik at det humanistiske dannelsesidealet settes opp mot det å ha en orientering mot funksjonell foretaksomhet, som karakteriseres som en nyliberalistisk tilnærming. En kan kanskje stille spørsmål ved tanken om at det (nødvendigvis) er en konflikt mellom individets og samfunnets behov.

7.3 Oppsummering

Hovedkonklusjonen på denne gjennomgangen er at man innenfor tradisjonen pedagogisk entreprenørskap er uklar på bruken av begrepene entreprenørskap og entreprenøriell. Det er også vanskelig å finne en god og klar faglig begrunnelse for bruken av begrepet entreprenørskap i denne tradisjonen. Som vi har fremhevet flere ganger, er de fleste av de læringsformer som karakteriseres som «entreprenørielle», av generell karakter. Disse kan være viktige elementer i gjennomføringen av praktisk-pedagogiske opplegg, men de knytter ikke an til spesifikke forhold knyttet til entreprenørskap. Problemet med begrepsbruken forsterkes ved at man i pedagogisk entreprenørskap distanserer seg fra de sentrale elementene i fenomenet entreprenørskap, slik som at man i liten grad knytter entreprenørskap til verdiskaping.

Denne utviklingen av feltet synes å stå i relativt klar kontrast til utgangspunktet med Distriktsaktiv skole på 1990-tallet. Der var målet knyttet til entreprenørskap og ressursforståelse hos ungdom, og at ungdommen skulle bli i stand til å etablere arbeidsplasser basert på lokale ressurser. Tilnærmingen i pedagogisk entreprenørskap synes også å stå noe i kontrast til den gjeldende handlingsplanens mål, selv om målformuleringene her er relativt vide og har vekt på generelle læringsmål. Slik vi forstår det, er det neppe i samsvar med handlingsplanens intensjoner at man går helt over i det allmenne og distanserer seg fra verdiskapingsperspektivet.

Et annet moment som antakelig bør vurderes av departementene som er ansvarlig for Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen i forbindelse med det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning, er i hvilken grad dette er i samsvar med regjeringsplattformen for den sittende regjeringen, der det legges vekt på et tettere samarbeid mellom skoler, bedrifter og forskningsmiljøer, og at skolene skal «lettere kunne spille på kompetanse i næringslivet i undervisningen» (Høyre/FRP-regjeringens politiske plattform, s. 56). På samme sted er det også sagt at man vil styrke Ungt Entreprenørskap «som arena for samarbeid med arbeidslivet».

Nå kan det riktignok reises spørsmål ved hvor stort problemet er i praksis. Som vi kommenterer i neste kapittel, er mange av de regionale satsingene på entreprenørskap i utdanningen tydelig koplet til et verdiskapingsperspektiv. Satsingene gjennom Ungt Entreprenørskap er også tydelig knyttet opp mot

et verdiskapingsperspektiv, og disse forholdene er samlet sett antakelig viktigere enn det som skjer gjennom lærerutdanningen. Men det fremstår prinsipielt uheldig at handlingsplanens tiltak er såpass sprikende på dette punktet, og at man i praksis ikke har en mer avklart holdning til hva som legges i entreprenørskapsbegrepet.

En viktig konsekvens av denne uklarheten er også at det mangler et miljø som arbeider mer systematisk med entreprenørskapspedagogikk, og som blant annet kunne arbeide med spørsmål om hvordan verdiskapingsdimensjonen – både funksjonelt og mer refleksivt – ivaretas på de ulike nivåer i grunnopplæringen.

8 Veien videre

Handlingsplanen har hatt en viktig rolle i å utvikle en helhetlig strategi for entreprenørskap i utdanningen og sette temaet på dagsorden i de ulike deler av utdanningssystemet. Som gjennomgått foran, har det skjedd en god del i det norske utdanningssystemet, samtidig som man står overfor en del utfordringer i det videre arbeidet. I det følgende oppsummeres status for entreprenørskapsutdanning i Norge og de utfordringer man står overfor i det videre arbeidet på dette feltet, og det gis innspill til hvordan dette arbeidet kan videreføres både i grunnopplæringen og i høyere utdanning.

8.1 Status

Den siste handlingsplanen har hatt en viktig rolle i å utvikle en helhetlig strategi for entreprenørskap i utdanningen ved også å prioritere høyere utdanning (Kårstein og Spilling 2012, Spilling m.fl. 2013). Planen er tydelig på at entreprenørskap skal tilbys på alle nivåer i utdanningen og innenfor alle fagområder. Bortsett fra lærerutdanningen, har høyere utdanning i liten grad blitt berørt gjennom tidligere planer og strategier. Handlingsplanen har derfor hatt en viktig funksjon i å sette entreprenørskap på dagsorden i høyere utdanning, og tiltakene rettet mot dette nivået må i det store og hele karakteriseres som relevante. Selv om det gjenstår å utvikle en god oversikt over hvordan kvalifikasjonsrammeverkets mål om innovasjon og nyskaping har blitt fulgt opp, kan det likevel konstateres at samlet sett har handlingsplanen, ut fra dens egne premisser, blitt fulgt opp i hovedsak på en god måte.

Status for høyere utdanning, med unntak for lærerutdanningen, ser ut til å være at entreprenørskaps-tilbud er utviklet i et relativt stort omfang både i dybde og bredde slik at det finnes på alle nivåer og innenfor nesten alle fagområder, og både som enkeltemner og som program på bachelor-, master- og doktorgradsnivå. Men det mangler mer spesifikk kunnskap om hvordan disse tilbudene fungerer, og i hvilken grad behovet for entreprenørskapskompetanse er dekket på en tilfredsstillende måte. Vi mangler også systematisk kunnskap om balansen mellom de ulike tilnærminger til entreprenørskap, og herunder mer systematisk kunnskap om bruk av erfaringsbaserte tilnærminger i entreprenørskaps-tilbudene. Videre kan det være potensialer for å gjøre mer på enkelte fagområder, eksempelvis innenfor helse- og sosialfag. Det er også relativt få tilbud innenfor samfunnsfag, der kunnskap om entreprenørskap burde få en større plass. Det er også få tilbud innenfor eksempelvis primærnæringsfag og juridiske fag.¹⁰

Siden hovedfokus i handlingsplanen har vært på høyere utdanning, er det begrenset i hvilken grad grunnopplæringen har blitt fulgt opp. De viktigste tiltakene har vært opptrappingen av bevilgningene til

¹⁰ Jurister tjener ofte som rådgivere for entreprenører, og det er derfor høyst tenkelig at kunnskap om entreprenørskap ville være nyttig innfor dette fagfeltet. Kandidater i primærnæringsfag er på sin side ofte aktuelle for oppstart av ny næringsvirksomhet.

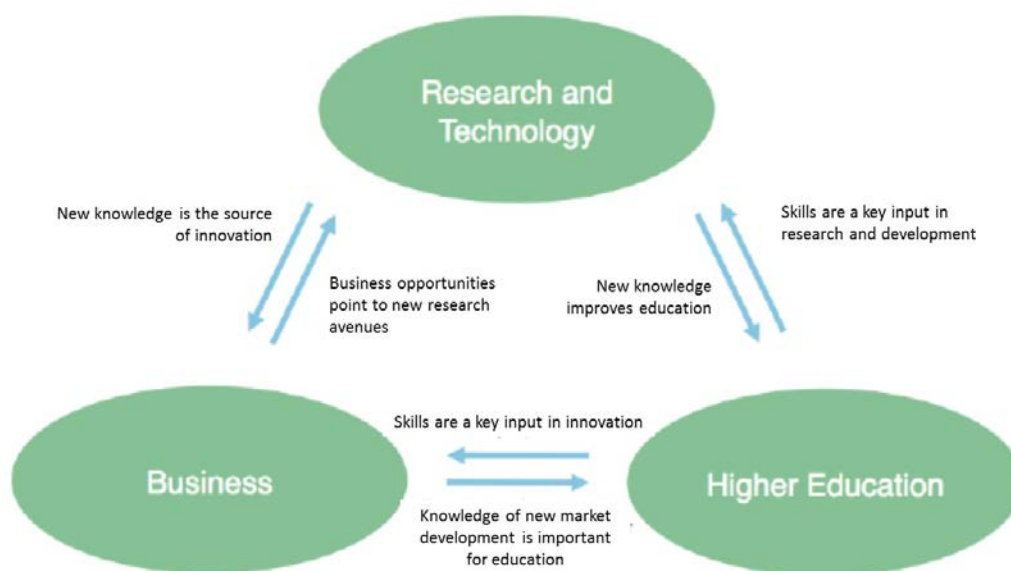
Ungt Entreprenørskap, etter- og videreutdanning for lærere og planene om opprettelse av nettstedet PedEnt (www.pedent.no) for å tilgjengeliggjøre ressurser i pedagogisk entreprenørskap. Men som vi har sett foran, er det bare Ungt Entreprenørskap som er fulgt opp på en tilfredsstillende måte, mens det er grunn til å stille spørsmål med hva som skjer i lærerutdanningen og med det nevnte nettstedet og hvilken rolle dette er tiltenkt. I tillegg til dette kommer at planen ikke har vært rettet mot viktige spørsmål som forankringen av entreprenørskapstilbudet hos skoleeiere og ledere, og man har heller ikke fulgt opp problemstillinger knyttet til manglende ressurser for skolene til å engasjeres i entreprenørskapstilbud, til tross for at dette har vært påpekt i en tidligere evaluering (Rotefoss m.fl. 2008).

Som påpekt foran, er det også betydelige utfordringer knyttet til de brede målene som handlingsplanen har satt for entreprenørskap i utdanningen. Handlingsplanen har etter vår vurdering en for bred forståelse av hva som bør legges i entreprenørskapsutdanningen, og som diskutert i kapittel 7, innebærer tilnærmingene innenfor pedagogisk entreprenørskap at disse problemstillingene forsterkes. Det er derfor viktig at man i det videre arbeidet gjennomgår mål og begrepsbruk slik at man får tilbake et klarere fokus på de sentrale elementene i entreprenørskapsbegrepet.

8.2 Kunnskapstriangelet

En mulig tilnærming for å styrke fokuset mot det økonomiske og forretningsmessige er å knytte entreprenørskap i utdanningen mer systematisk til kunnskapstriangelet og bli tydeligere på hvilke roller entreprenørskapstilbudene skal ha i en slik kontekst.

Med kunnskapstriangelet forstås trekanten som beskriver samspillet mellom utdanning, forskning og innovasjon,¹¹ dette er bl.a. omtalt i Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen (s. 11) og flere steder i den siste forskningsmeldingen (Meld. St. 18, 2012-2013). Utviklingen av samspillet i kunnskapstriangelet oppfattes som helt avgjørende for utviklingen av et kunnskapsbasert samfunn.



Figur 8.1: Kunnskapstriangelet

Kilde: European Institute of Innovation and Technology, 2012.

¹¹ For en nærmere omtale se blant annet notatet «Samspill i kunnskapstriangelet. Innspill til Kunnskapsdepartementets arbeid med forskningsmeldingen 2013»,

http://www.regjeringen.no/pages/38162570/Samspill_i_kunnskapstriangelet.pdf. Se også EIT 2012 http://eit.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Key_documents/EIT_publication_Final.pdf.

I figur 8.1 er det gjengitt en figur som illustrerer kunnskapstriangelet. Her er fokus spesifikt på høyere utdanning, og kunnskapstriangelet er nok i utgangspunktet mest knyttet til dette nivået. Men det er like relevant for grunnopplæringen, selv om det selvsagt kreves modifikasjoner for å tilpasse det til dette nivået.

Det grunnleggende bak kunnskapstriangelet er at samspillet mellom kunnskap, utdanning og næringsliv skal bidra til økt verdiskaping. Siden kunnskap er den viktigste ressursen, blir det å utvikle og formidle kunnskap og å ta kunnskap i bruk i ulike sammenhenger, helt grunnleggende for samfunnsutviklingen. Og det er derfor viktig for de enkelte institusjoner i utdanningssystemet å diskutere hvilke roller de har i dette samspillet

Kunnskapstriangelet favner selvsagt mye videre enn entreprenørskap i utdanningen, men samtidig representerer entreprenørskap en nøkkelmekanisme for hvordan kunnskap kan tas i bruk og omsettes i en forretningsmessig og organisatorisk praksis. Her er det viktig å forstå «forretningsmessig» relativt bredt, det dreier seg om å utvikle og organisere virksomheter som har en rolle i økonomien, og der virksomhet i offentlig sektor er like sentralt som i privat sektor, selv om rammene på noen områder er forskjellige. Siden situasjonen i høyere utdanning og grunnopplæringen er nokså forskjellige, drøfter vi de to sektorene separat.

8.3 utfordringer for høyere utdanning

En viktig utfordring knyttet til høyere utdanning er å videreutvikle kunnskapsgrunnlaget om hvilken rolle dagens tilbud har på ulike utdanningsnivåer og i ulike faglige kontekster. Et viktig bidrag til dette kan vi få dersom det gjennomføres en bredere analyse av hvordan implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket i høyere utdanning har skjedd, og dette bør følges opp med mer spesifikke analyser av behovet for de ulike tilnærminger i entreprenørskapsundervisningen på ulike fagområder. Studentenes erfaringer og læringsutbytte bør også undersøkes.

Basert på gjennomgangen foran har vi, med unntak for lærerutdanningen, ikke holdepunkter for å påpeke vesentlige svakheter hverken i den måten tilbudene gis på, eller i balansen mellom tilbud i dybde og bredde. Dette bygger på en forutsetning om at det nå lenge har vært fokus på entreprenørskap i høyere utdanning, at institusjonene er bevisste på behovet for slike tilbud, og at utvikling av tilbud skjer i et samspill med etterspørselen fra studentene. Vi har foran pekt på fagområder der det kan være et utviklingspotensial, og vi vil peke på andre utfordringer som er knyttet til hvordan samspillet i kunnskapstriangelet kan utvikles bedre.

For det første vil det være ønskelig at flere miljøer fremstår som entreprenørielle, det vil si som har et sterkt fokus på entreprenørskap i teori så vel som praksis, og som gjennom utdanningstilbudene og på andre måter bidrar til å gjøre institusjonene til viktige utviklingsaktører. Vårt inntrykk er at det så langt først og fremst er NTNU som gjennom sitt miljø knyttet til Entreprenørskapsskolen (Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse) som representerer det fremste i Norge på dette området. De har lenge spilt en pionerrolle, deres entreprenørskapstilbud er omfattende, og de har bl.a. gjennom sitt Take Off programmet vist hvordan entreprenørskapsundervisningen kan koples til virkelige entreprenørskapsprosjekter. De senere årene har entreprenørskapstilbud også fått et visst omfang ved andre universitets- og høgskolemiljøer. Det tilbys i dag master-programmer i entreprenørskap ved i alt tretten universitet og høgskoler, hvorav fem av tilbudene er forankret i økonomisk-administrative miljøer, fire i teknologiske miljøer og to i andre fagmiljøer. I tillegg tilbys det bachelor-programmer ved seks utdanningsinstitusjoner.

Ved siden av dette er det grunn til å understreke betydningen av entreprenørskapssatsinger knyttet til nasjonale programmer og konkurranser, og mange av disse tiltakene går i bredden og kan ha en stor mobiliserende effekt. En vanlig type aktivitet er såkalte startup arrangementer, der studenter arbeider med ideer til forretningsutvikling over en relativt kort periode, fra et døgn, til noen dager, maksimalt en

uke. Det kan også arrangeres ulike informasjons- og motivasjonsopplegg, f.eks. gjennom en entreprenørskapsuke, der entreprenørskap behandles som tema fra ulike syns-vinkler, og der blant annet erfarne entreprenører forteller sine historier (jf. Spilling m.fl. 2013).

Slike opplegg er ofte kombinert med konkurranser. Den viktigste konkurransen på nasjonalt plan er Venture Cup som startet på 1990-tallet, og som er en konkurranse i utvikling av forretningskonsepter. En del av høgskolene er deltakere i denne konkurransen, det arrangeres regionale konkurranser og de beste fra disse går videre til en nasjonal finale. Ved siden av dette er studentbedrift-programmet, som tilbys gjennom Ungt Entreprenørskap, et viktig bidrag. Opplegget innebærer at studenter gjennom et år arbeider med et prosjekt som ligger nært opp til det å drive en helt vanlig bedrift, men gjerne i mindre skala. Også her har man en konkurranse, og de beste bedriftene deltar i et NM i studentbedrift, og vinneren går videre til en europeisk finale.

En undersøkelse av høgskolenes rolle viser for øvrig at det er mye kreativitet, blant annet er det noen høgskoler som gjennomfører opplegg rettet mot hele årskull i arbeid med gjennomføring av en innovasjonsoppgave (Spilling mfl. 2013).

Disse satsingene er det trolig potensial for å utvikle videre. Tradisjonelt er det innenfor de økonomisk-administrative fagene at vi har størst omfang av entreprenørskapstilbud, men det kan være at det største fremtidige potensialet er innenfor de naturvitenskapelige og teknologiske fagene, og det synes spesielt viktig å følge opp utviklingen i disse fagene. Men vi har også pekt på andre områder med store potensialer, som helse- og sosialfag og samfunnsvitenskap. Det er viktig å få en bedre oversikt over hva som skjer, og å få frem interessante modeller for hvordan entreprenørskapstilbud kan iverksettes på de ulike områder.

For det andre er det viktig å få til et bedre samspill mellom entreprenørskapstilbudene og den eksisterende infrastruktur for innovasjon og kommersialisering. Det finnes i dag en omfattende struktur av forsknings- og kunnskapspark, inkubatorer og teknologioverføringskontorer ved alle universiteter og ved de fleste av høyskolene. Selv om det noen steder er et godt samspill mellom entreprenørskapstilbudene og denne strukturen, er det trolig et potensial for å utvikle spillet bedre. Og dette har gjensidig interesse. For undervisningstilbudene vil det kunne gi økt studiekvalitet og læringsutbytte ved at studentenes læring knyttes opp mot praksisfeltet, og for virkemiddelapparatet vil det kunne ha verdi ved i større grad å spille på det potensialet for nyskaping som studentene representerer.

I forbindelse med dette kan det minnes om at det i mange sammenhenger er understreket behov for at entreprenørskapstilbud i høyere utdanning i større grad må legges opp med erfaringsbaserte tilnærminger (experiential learning, jf. bl.a. Gibb 2007) fremfor tradisjonell kateterundervisning. Det er imidlertid krevende å utvikle gode opplegg for dette, og det vil derfor være viktig med erfaringsutveksling og at det utvikles gode arenaer for dette.

En ytterligere utfordring er knyttet til kjønnsperspektivet. Generelt er kvinner underrepresentert blant entreprenører, og blant de som er entreprenører, har kvinner en lavere tilbøyelighet til å starte vekstforetak enn menn (Spilling mfl. 2011). På den annen side har vi sett i våre undersøkelser (Bjørnåli og Støren 2014) at kjønnsfordelingen med hensyn til erfaring med entreprenørskapstilbud er svært jevn i utdanninger der slike tilbud er mest utbredt, som i ingeniørfag og i økonomisk-administrative fag. Hva dette er uttrykk for, er vanskelig å si, men det *kan* være uttrykk for at når entreprenørskap inngår som en naturlig del av utdanningen, øker det andelen kvinner som tar slik utdanning. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på dette, og at dette inngår som et perspektiv for hvordan entreprenørskapstilbud legges opp.

Til slutt vil vi nevne at våre undersøkelser tyder på at læringsutbyttet av entreprenørskap i høyere utdanning er varierende, og generelt kan framstå som noe magert. Vi kjenner ikke kvaliteten på entreprenørskapsutdanningen. Å få bedre og mer detaljert kunnskap – fortrinnsvis gjennom generaliserbare data – om hva som medvirker til stort utbytte og hva som eventuelt er av svært liten betydning, fremstår som viktig for framtidig forskning om entreprenørskapsutdanning. Resultatene antyder dessuten

at det er grunn til å stille spørsmål ved hvor formålstjenlig det er å satse bredt på å gi *litt* entreprenørskapsutdanning til veldig mange. Snarere kan det fremstå som viktigere at flere studenter tar *mye* entreprenørskap i utdanningen.

På dette grunnlag anbefaler vi å:

- Styrke satsingen på nasjonale studentkonkurranser i forretningsutvikling
- Arbeide for å skape en bedre kopling mellom virkemiddelapparatet og entreprenørskapsundervisningen i høyere utdanning, med sikte på en bedre oppfølging av og utnyttelse av potensialet i studentprosjekter
- Styrke entreprenørskapstilbud på områder der dette er lite utviklet, som helse- og sosialfag, samfunnsfag og primærnæringsfag. Dette kan eksempelvis gjøres ved å videreføre entreprenørskapsmidlene i Norgesuniversitetet og målrette midlene mot områder der det finnes få tilbud
- Styrke utvikling av entreprenørskapstilbud rettet mot kvinner, eksempelvis ved å styrke tilbud på kvinnedominerte fag. Dette kan stimuleres gjennom utlysninger fra Norgesuniversitetet.
- Arbeide med utvikling av erfaringsbaserte læringsformer («utdanning *gjennom* entreprenørskap»), eksempelvis ved å ha dette som kriterium ved vurdering av søknader til entreprenørskapsmidlene fra Norgesuniversitetet
- Organisere erfaringsutveksling om interessante entreprenørskapstilbud
- At lærestedene i større grad tilbyr entreprenørskapsutdanning som går utover de korte kursene, det vil si utdanning som gir minst 20 studiepoeng
- Å framskaffe mer kunnskap om kvaliteten på de ulike tilbudene, det vil si hvilke tilbud som gir størst læringsutbytte.

8.4 utfordringer for grunnopplæringen

Det er i grunnopplæringen at man står overfor de største utfordringene i arbeidet med entreprenørskap i utdanningen. For det første henger dette sammen med at den siste handlingsplanen har hatt et begrenset fokus på grunnopplæringen, slik at viktige problemstillinger med hensyn til forankring, eierskap og ressurser ikke har blitt adressert. For det andre henger det sammen med at kunnskapsgrunnlaget for å tilby entreprenørskap i grunnopplæringen er relativt mangelfullt. Og for det tredje har handlingsplanen en *for* bred forståelse av hva som bør legges i entreprenørskap i utdanningen, noe som igjen må sees i sammenheng med situasjonen i lærerutdanningen og den pedagogiske tilnærmingen som preger denne. Ved å inkludere arbeidsmetoder som ikke kan knyttes spesifikt til begrepet entreprenørskap, risikerer man en utvanning og at undervisningen fjernes fra hva som er det sentrale i entreprenørskap. Som omtalt tidligere i rapporten er det derfor viktig at det videre arbeidet med entreprenørskapsopplæring baseres på en avgrensning slik at man får tilbake et klarere fokus på forretningsutvikling og verdiskaping.

Det kan i denne sammenheng vises til analyser i følgeforskningsprosjektet der det er diskutert hvordan «entreprenørskapsopplæring» kan organiseres som eget fag, som et emne i fag, eller integreres i fag gjennom prosjekter (Johansen og Schanke 2014). Som arbeidsmetode avgrenser forfatterne her entreprenørskapsopplæring til elevbedriftsprosjekter og andre prosjekter som er tverrfaglige og involverer samarbeid med arbeidslivet. Man inkluderer derimot ikke de mer generelle praksisorienterte tilnærmingene som ikke kan knyttes spesifikt til entreprenørskap, men som benevnes som «entreprenørielle metoder» blant forskere innen retningen pedagogisk entreprenørskap.

Ved at man får et tydeligere fokus på forretningsutvikling og verdiskaping, bør det også reises spørsmål om man bør tone ned de generelle målene knyttet til læring av fag og grunnleggende ferdigheter generelt. Dette må ikke forstås som at arbeid i entreprenørskapsprosjekter ikke skal kunne bidra til å realisere mer generelle læringsmål i tillegg til de som er knyttet til det entreprenørielle, men det er tydeligvis behov for å utvikle et bedre kunnskapsgrunnlag for hvordan arbeid i slike prosjekter kan

koples opp mot generelle læringsmål uten at det går på bekostning av utvikling av entreprenørskapskompetanse. Det betyr heller ikke at en pedagogisk tilnærming basert på arbeid med entreprenørskapsprosjekter ikke er viktig, snarere tvert imot. Det er imidlertid viktig at det som karakteriseres som «entreprenørielle arbeidsformer» ikke blir for generelt, og at fokuset på entreprenørskap ikke blir borte. Naturlig nok bør utformingen av entreprenørielle opplegg tilpasses til elevenes forutsetninger på de ulike nivåer, slik at man har en nokså generell og enkel tilnærming på barnetrinnet, og at fokuset på forretningsutvikling og verdiskaping så gradvis gjøres tydeligere på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Nå kan det reises spørsmål om hvor stort dette problemet er i praksis. Det er de bedriftsorienterte tilbudene som har størst utbredelse i ungdomsskolen og videregående opplæring, og det er elevbedrift som både elever og lærere først og fremst forbinder med entreprenørskap i grunnopplæringen. Ungt Entreprenørskaps rolle som tilbyder av slike programmer over hele landet innebærer trolig at den forretningsmessige orienteringen er tydelig og tilpasset ulike utdanningsnivå. Dette ses f.eks. ved at fokuset på etablererkompetanse er klart mer fremtredende i Ungdomsbedrift i videregående opplæring sammenlignet med Elevbedrift i ungdomsskolen. Dette sikres også ved at sentrale aktører som fylkeskommunene, de regionale partnerskapene samt NFD og KMD, er tydelige på at entreprenørskaps-tilbudene skal inngå i en kontekst knyttet opp mot verdiskaping og næringsutvikling (jf. Rotefoss mfl. 2009, Ovesen og Rotefoss 2010). Men det er viktig at den uklarhet som eventuelt eksisterer rundt dette, fjernes ved at man endrer formuleringene i de dokumenter som gir føringer for arbeidet.

I det videre arbeidet vil det være viktig å videreutvikle modeller for hvordan entreprenørskapstilbud kan organiseres på de ulike nivåer i grunnopplæringen. Et eksempel på en slik modell kan være det som Kunnskapsparken i Bodø har karakterisert som «Sogn og Fjordane-modellen» (Kunnskapsparken 2013) der man foreslår at det organiseres et partnerskap for entreprenørskap, og der det bl.a. legges opp til tettere koplinger mellom utdanningen, virkemiddelapparatet og næringslivet. Målet er at flere elever, spesielt de yrkesfaglige, skal stimuleres til å bli bedriftsetablerere. Det foreslås også tiltak for å styrke lærernes kompetanse, og at man utvikler rutiner for å sikre at gode prosjekter som utvikles gjennom ungdoms- og studentbedrifter, blir fulgt opp videre. Det er videre verdt å merke seg at Sogn og Fjordane fylkeskommune har vedtatt en verdiskapingsplan der satsing på entreprenørskap er en viktig del, og der målet er at «det skal vere like naturleg å skape sin eigen arbeidsplass som å søkje jobb i ein eksisterande bedrift» (s. 26).¹² Målet er altså at det skal utvikles en gjennomgripende kultur for entreprenørskap, og utdanningssystemet tillegges en viktig rolle i denne sammenheng ved at det på alle nivåer bør arbeides med holdningsskapende arbeid for å få flere til å satse på å skape egen bedrift. Konkret heter det at «alle elevar i Sogn og Fjordane skal ha god opplæring i entreprenørskap i det 13-årige opplæringsløpet» (s.27).

Et eksempel på at en skole går nye veier på dette feltet, er Hetland videregående skole i Rogaland som fra høsten 2014 har satt i gang en «topplinje» i innovasjon og ledelse, der det bl.a. gis undervisning i entreprenørskap og bedriftsetablering, og i markedsføring og ledelse. Tilbudet gjennomføres i samarbeid med Ungt Entreprenørskap og Handelshøgskolen BI, og elevene har mentorer fra næringslivet.¹³ Et beslektet tilbud har man ved Ålesund Videregående skole – dette kalles CREO og legger stor vekt på arbeid med ungdomsbedrift og entreprenørskap. Også dette opplegget er basert på bruk av mentor fra næringslivet.¹⁴

Som eiere av skolene har fylkeskommunene og kommunene et viktig ansvar for å følge opp arbeidet med entreprenørskap i grunnopplæringen, og som vi har konstatert tidligere, er det utfordringer både med hensyn til ressurser, kompetanse og et tydelig ansvar for å utvikle entreprenørskapssatsingen (jf Rotefoss m.fl. 2008, Hagen og Johansen 2012, Spilling m.fl. 2013). Det er derfor mange barrierer mot

¹² Verdiskapingsplan for Sogn og Fjordane 2014-2015, Høyringsutkast, s. 26.

¹³ http://www.hetland.vgs.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=2290&I=7508&mid=2451.

¹⁴ <http://www.alesund.vgs.no/AAlesund-VGS/Studietilbud/Creo>

å utvikle tilbud i et slikt omfang som kan være ønskelig. Det er derfor interessant at noen fylkeskommuner og kommuner har spesielle satsinger på dette feltet, og det vil i det videre arbeidet være viktig å få til systematiske erfaringsutvekslinger om strategiene, og spesielt løfte frem eksempler på skoler som har gått nye veier og som kan karakteriseres som entreprenørielle.

Lærerutdanningen har en viktig rolle i denne sammenheng. Som vi har kommentert foran (kapittel 5), tyder vår kartlegging på at det har vært en betydelig tilbakegang i entreprenørskapstilbudene i denne sektoren. Tilbakegangen gjelder spesielt etter- og videreutdanningstilbud. En mulig forklaring på dette er at entreprenørskapstilbud er mindre etterspurt blant lærere enn andre tilbud. En annen mulighet kan være at entreprenørskap tilbys som integrert i andre tilbud, og da først og fremst i den praktisk-pedagogiske utdanningen, og ikke fremkommer i studieplanene som et særskilt emne. I den grad dette er forklaringen, er det imidlertid grunn til å reise et spørsmål om hvor godt utvikling av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen egentlig er ivaretatt. Som vi har diskutert spesielt i foregående kapittel, er tilnærmingen i det som karakteriseres som pedagogisk entreprenørskap meget generell med en vektlegging av «entreprenørielle læringsformer» som ut fra vår vurdering er lite rettet mot entreprenørskap i begrepets egentlig betydning.

I det videre arbeidet med entreprenørskap i grunnopplæringen bør derfor lærerutdanningen vies stor oppmerksomhet. Det må sikres at man der utvikler tilbud som faktisk dreier seg om entreprenørskap, og som har den nødvendige koplingen mot verdiskaping og forretningsutvikling, men selvsagt tilpasset elevenes forutsetninger og nivå. Og denne opplæringen bør på en tydelig måte forholde seg til de entreprenørskapsprogrammer som i dag praktiseres i grunnopplæringen, og at man arbeider med pedagogiske utfordringer knyttet til disse programmene.

På dette grunnlag anbefaler vi å

- Gjennomgå grunnlaget for entreprenørskapsopplæring i grunnopplæringen og tydeliggjøre hvordan og på hvilke måter denne skal være rettet mot forretningsutvikling og verdiskaping, og hvordan dette tilpasses på de ulike nivåer
- Klargjøre mål for hvilket omfang entreprenørskapstilbud skal ha
- Følge opp behovet for kompetanseutvikling blant skoleledere
- Sikre en bedre forankring av entreprenørskapsopplæringen blant skoleeiere
- Organisere erfaringsutveksling for fylkeskommunene om organisering av entreprenørskapsopplæring
- Innlede en dialog med Nasjonalt råd for lærerutdanning om hvordan entreprenørskapsopplæringen for lærere kan styrkes og verdiskapingselementet tydeliggjøres
- Videreutvikle nettstedet PedEnt med sikte på en tydeligere vektlegging av forretningsutvikling og verdiskaping og en klargjøring av hvordan dette kan tilpasses på de ulike nivåer i grunnopplæringen

8.5 Ungt Entreprenørskap

Organisasjonen spiller en helt avgjørende rolle ved å tilby ulike entreprenørskapstilbud. Disse er særlig rettet mot grunnopplæringen, men det gis også viktige tilbud til høyere utdanning. Selv om vi ikke har gjennomført egne vurderinger av virksomheten til Ungt Entreprenørskap (UE) i følgeforskningen, har organisasjonens betydning blitt fremhevet av mange aktører i forbindelse med våre studier. Særlig synes UE å ha en helt avgjørende rolle for entreprenørskapstilbudet i grunnopplæringen. I evalueringen av UE (Ovesen mfl. 2011) ble det for øvrig gitt positive vurderinger av organisasjonen, og dette ga grunnlag for at KMD og NFD videreførte sine tilskudd til virksomheten. Videreføringen av tilskuddet inngår for øvrig som ett av handlingsplanens tiltak (tiltak 11), og som vi har kommentert tidligere, har dette vært det viktigste tiltaket rettet mot grunnopplæringen i denne handlingsplanen.

UE representerer en landsomfattende organisasjonen som består av et nasjonale sekretariat (UE Norge) og 17 fylkesorganisasjoner¹⁵, og spiller en viktig rolle i å samordne satsingen på entreprenørskap i utdanningen i hele utdanningsløpet, og å bidra til samarbeid mellom skole og næringsliv. Elever på alle trinn i utdanningssystemet skal gis tilbud om entreprenørskapsopplæring, og UE tilbyr programmer tilpasset de ulike nivåer. Hovedaktiviteten er rettet mot ungdomstrinnet og videregående skole, mindre andeler er rettet mot barnetrinnet og mot høyere utdanning. Den mest omfattende aktiviteten organiseres gjennom bedriftsprogrammene – dette inkluderer elev og ungdomsbedrift på henholdsvis ungdomstrinnet og videregående, og studentbedrift i høyere utdanning. Til sammen deltok i underkant av 30.000 elever i bedriftsprosjekter i 2013, der man har 16.700 elever i elevbedrift og 11.800 elever i ungdomsbedrift, mens 542 studenter gjennomførte studentbedrift.¹⁶

Et viktig korttidsprogram er Gründercamp.¹⁷ I 2013 deltok 20.000 elever på ungdomstrinnet og 12.000 elever i videregående på camp, mens det i høyere utdanning var vel 3500. Man regner med en mindre vekst for begge programmene i 2014.

Som det fremgår av de refererte tallene, er aktiviteten rettet mot høyere utdanning relativt begrenset sammenliknet med aktiviteten rettet mot grunnopplæringen, og vi har i en tidligere rapport (Spilling m.fl. 2013) reist spørsmålet om UE derfor burde konsentrere sin virksomhet til grunnopplæringen. Bakgrunnen for dette var at det i en tidligere evaluering av UE (Ovesen mfl. 2011) ble konstatert at arbeidet rettet mot høyere utdanning var utfordrende og at det ble konstatert en nedgang i gjennomføringen av studentbedrifter de siste årene før evaluering. I tillegg ble det påpekt noen ressursmessige utfordringer som kunne peke i retning av at det ville være fordelaktig at virksomheten blir konsentrert til grunnopplæringen der organisasjonen står sterkest.

Etter den tid har UE styrket sin virksomhet rettet mot høyere utdanning, og ut fra vår vurdering representerer UEs tilbud et viktig supplement til UH-institusjonene egne tilbud i høyere utdanning. Studentbedriftsprogrammet bidrar, i alle fall på en del høyskoler, til et viktig engasjement rundt entreprenørskap, og blant noen høyskoler løftes dette frem som en viktig aktivitet. Organisering av den nasjonale konkurransen for studentbedrifter er også et viktig bidrag til å skape økt oppmerksomhet generelt i samfunnet for betydningen av entreprenørskap. Konkurransen bidrar også til å bringe frem en del interessante bedriftskonsepter som kan ha et videre utviklingspotensial. Generelt ser det ut til å være et potensial for økt satsing på studentrettede entreprenørskapsaktiviteter som kan ha betydning for UH-institusjonenes generelle bidrag til innovasjon (Spilling mfl. 2014).

Et annet viktig poeng er den satsingen organisasjonen har mot lærerutdanningen – UE ser ut til å gi viktige bidrag til å utvikling av entreprenørskapstilbud her.¹⁸

På dette grunnlag anbefaler vi at

- Satsingen på Ungt Entreprenørskap videreføres og styrkes.
- Ungt Entreprenørskap viderefører sitt arbeid rettet mot høyere utdanning i tillegg til det arbeidet organisasjonen har mot grunnopplæringen
- Ungt Entreprenørskap bør spesielt samarbeide med lærerutdanningen om kompetanseutvikling

¹⁵ Ungt Entreprenørskap hadde i 2013 til sammen 98 tilsatte, og samlet omsetning var på 95 millioner kroner.

¹⁶ www.ue.no/Nyheter/AArsmelding-2013/Aktiviteter-i-2013

¹⁷ Gründercamp er en treningsleir i kreativitet og nyskaping. Elevene får et reelt oppdrag med en definert problemstilling som de skal presentere en løsning på innen et avgrenset tidsrom. Oppdraget blir gitt av en bedrift eller organisasjon fra privat eller offentlig sektor.

¹⁸ Se Ungt Entreprenørskap. Status Lærerutdanning. Juni 2014.

8.6 Oppsummering

Handlingsplanene for entreprenørskap i utdanningen har hatt en viktig funksjon ved å sette entreprenørskap på dagsorden, og ved å skape bevissthet om at alle nivåer i utdanningssystemet har viktige roller for å øke forståelse for entreprenørskapets betydning i samfunnet og bidra til utvikling av kunnskap og kompetanse som tilrettelegger for mer entreprenørskap og nyskaping. Samtidig illustrerer handlingsplanen at det kan være utfordrende å utvikle strategier som favner like godt over alle nivåer i utdanningssystemet, og som adresserer de sentrale aspektene ved entreprenørskap på en adekvat måte.

Man står således overfor noen viktige utfordringer i det videre arbeidet med entreprenørskap i utdanningen. Siden forholdene er svært ulike i høyere utdanning og i grunnsopplæringen, både med hensyn til autonomi, styringsstruktur og rollene til det sentrale og regionale politiske nivået, synes det mest hensiktsmessig at det videre arbeid med entreprenørskap følges opp separat for høyere utdanning og grunnsopplæringen, selv om satsingene selvsagt må sees i sammenheng.

Når det gjelder høyere utdanning, er det, slik vi har kommentert flere ganger tidligere, et stort behov for å undersøke nærmere hvordan implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket er fulgt opp og hvilke konsekvenser dette har fått for undervisningen i de ulike deler av høyere utdanning. Det er også behov for mer kunnskap om hvordan dagens entreprenørskapstilbud fungerer, om det er tilfredsstillende omfang både i dybde og bredde, hvilken betydning disse tilbudene har for utviklingen av et mer entreprenørielt samfunn.

Videre er det behov for mer kunnskap om organiseringen av disse tilbudene og hensiktsmessige pedagogiske tilnærminger. Som referert tidligere, har entreprenørskapsundervisningen blitt kritisert for at den i for stor grad er basert på tradisjonell kateterundervisning, og det vil være viktig å utvikle undervisningsformer som i større grad er erfaringsbasert. Et viktig poeng er også å utvikle opplegg der entreprenørskapstilbud (sammen med andre tilbud rettet mot innovasjon og nyskaping) knyttes opp mot det innovasjonspolitiske virkemiddelapparatet.

De største utfordringene i det videre arbeidet med entreprenørskapsutdanning har man i grunnsopplæringen. Dels skyldes det at den siste handlingsplanen i liten grad har hatt tiltak rettet mot dette nivået, til tross for at det i en tidligere evaluering er pekt på viktige problemstillinger knyttet til forankring, eierskap og ressurser ikke har blitt fulgt opp. I tillegg har man problemstillingene knyttet til handlingsplanens brede mål, uklar bruk av entreprenørskapsbegrepet, og at man innenfor retningen pedagogisk entreprenørskap til dels distanserer seg fra hva de sentrale elementene i entreprenørskap.

Etter vår vurdering er det derfor behov for å gjennomgå hva man legger i entreprenørskapsbegrepet og i større grad knytte undervisningen til de sentrale elementer i dette. I tilknytning til dette er det også et stort behov for å utvikle kunnskapsgrunnet videre. Det trengs mer kunnskap om hvordan man anvender entreprenørskapsbegrepet både med en «bred» og en «smal» tilnærming tilpasset situasjonen på de ulike nivåer i grunnsopplæringen, og hvordan man kombinerer utviklingen av de generelle holdninger og egenskaper med utvikling av mer spesifikke kompetanser. I tilknytning til dette er det også viktig å studere pedagogiske problemstillinger, herunder i hvilken grad det er mulig å kombinere generelle og mer spesifikke læringsmål slik handlingsplanen legger opp. Og det er viktig å tilrettelegge for at man i noen pedagogiske fagmiljøer arbeider mer med entreprenørskapspedagogikk.

Kunnskapsutvikling vil være sentralt fremover, og kan skje på flere måter. Dels kan det skje ved gjennomføring av spesifikke evalueringer, dels ved organisering av bredere forskningsprosjekter og ved å stimulere til organisering av forskningssentre. Sentralt i denne sammenheng er at departementene har en samlet strategi for hvordan kunnskapsutviklingen bør foregå. Ved siden av dette er det viktig å organisere arenaer som gir grunnlag for mer systematisk erfaringsutveksling, både blant fagmiljøer, politikere, skoleeiere og andre relevante aktører. Dels kan dette organiseres som faglige fora av de berørte utdanningsinstitusjoner, dels kan dette organiseres som fora der fagmiljøene

skoleeiere og -ledere, politikere og andre relevante aktørlærere møtes. Slike foran kan organiseres både nasjonalt og regionalt.

Et viktig moment knytter seg til navnet på selve handlingsplanen, der entreprenørskapsbegrepet benyttes som et hovedbegrep. I kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning har man derimot ikke brukt dette begrepet, men i stedet benyttet begrepene «nytenkning og innovasjonsprosesser». Samtidig er implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket ett av hovedtiltakene i handlingsplanen. Planen omtaler også entreprenørielle egenskaper og ferdigheter som kan forstås som ensbetydende med innovativ kunnskap og innovative ferdigheter eller evner. Å gjøre det klarere at begge deler ønskes, altså både entreprenørskap i form av bedriftsetablering og det å fremme nyskaping generelt, også innenfor eksisterende virksomheter, vil være viktig i tiden fremover.

På dette grunnlag vil vi anbefale at:

- Arbeidet med entreprenørskapsutdanning bør videreføres både for høyere utdanning og grunnopplæringen
- Terminologien i kvalifikasjonsverket bør gjennomgås med sikte på en mer enhetlig begrepsbruk – det anbefales å bruke både innovasjon og entreprenørskap som sentrale begrep
- Det bør utarbeides en samlet strategi for videre kunnskapsutvikling knyttet til undervisning i innovasjon og entreprenørskap i samarbeid mellom de relevante departementer, Utdanningsdirektoratet og Innovasjon Norge.

Referanser

- Acs, Z. J. & D. B. Audretsch (2005). Introduction to the Handbook of entrepreneurship research. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch. *Handbook of entrepreneurship re-search. An interdisciplinary survey and introduction*. New York, Springer.
- Backström-Widjeskog, (2009) Lärares tankar om pedagogisk entreprenørskap. I Skogen, K. og J. Sjøvoll (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 107-119.
- Bjørnåli, E. og Støren, L.A. (2014) Én av fire eller én av femti? Utbredelse av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning. I Johansen V., og L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærming, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget. 103-124.
- Bjørnåli, E. S., L. A. Støren og I. Henaug (2011). *Entreprenørskap i høyere utdanning – en kartlegging av omfang og innhold*. Rapport 17/2011. Oslo: NIFU.
- Blenker, P., Dreisler, P., Færgeman, H.M. & Kjeldsen, J. (2006). Learning and teaching entrepreneurship: dilemmas, reflections and strategies. I Fayolle, A. & Klandt, H. (Eds.) *International entrepreneurship education. Issues and newness*. Cheltenham UK: Edward Elgar.
- European Commission (2003) Green paper. Entrepreneurship in Europe. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006) Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008) Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. Final report of the Expert Group. Brussels: European Commission.
- European Commission (2009) Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. European Communities 2007.
- European Commission (2010) Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education. ECOTEC. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012) Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes. Brussels: European Commission.
- European Institute of Innovation and Technology (2012) «Catalysing innovation in the knowledge triangle. Practices from the EIT Knowledge and Innovation Communities».
- Fayolle, A. & Klandt, H. (2006) (Eds.) *International entrepreneurship education. Issues and newness*. Cheltenham UK: Edward Elgar.
- Gibb, A. (2002) Creating conducive environments for learning and entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, June: 135-147.
- Gibb, A. (2007a) Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? In Fayolle, A. (Ed.) *Handbook of research in entrepreneurship education, Volume 1. A general perspective*. Cheltenham, Elgar: 67-92.
- Gibb, A. (2007a) Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? In Fayolle, A. (Ed.) *Handbook of research in entrepreneurship education, Volume 1. A general perspective*. Cheltenham, Elgar: 67-92.
- Gibb, A. (2007b) Entrepreneurship: unique solutions for unique environments. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 5: 93-142.

- Gjerustad, C. & Lødding, B. (2014) *Deltakerundersøkelsen 2014. Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. Rapport 26/2014. Oslo: NIFU.
- Hagen, S.E., Johansen, V. (2012) «Entreprenørskapsutdanningen – samfunnseffekter». Østlandsforskning, ØF-rapport 17/2012.
- Hytti, U. (2004) State-of-the-art of enterprise education in Europe – Results from the ENTREDU project. Small Business Institute, Turku School of Economics and Business Administration.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008–2011*. Rapport 27/2011. Oslo: NIFU.
- Johannisson, B. (2005) *Entreprenörskapets väsen*. Lund, Stockholm.
- Johannisson, B. (2009) Den svenska skolans våndor inför entreprenörskapets utmaningar. I Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir akademisk forlag: 91-105.
- Johannisson, B. & A. Nilsson (1989) Community entrepreneurs: networking for local development. *Entrepreneurship & Regional Development* 1(1): 3-19.
- Johansen, V. og Schanke, T. (2014) Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnsopplæringen. I Johansen V., og L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnæringer, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget. 81-102.
- KD, KR D og NHD (2004) Se mulighetene og gjør noe med dem! Oslo.
- KD, KR D og NHD (2006) Se mulighetene og gjør noe med dem! Revisjon. Oslo.
- KD, KR D og NHD (2009) Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2008) Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2009–2012. (URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/kompetansforkvalitet2009_endelig.pdf, lest 21. januar 2015).
- Kunnskapsdepartementet (2011) Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015. (URL: <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>, lest 21. januar 2015).
- Kunnskapsparken (2013) Sogn og Fjordane-modellen. Hvordan utløse det entreprenørielle potensialet i unge mennesker slik at flere etablerer egne bedrifter? Bodø.
- Kårstein, A. og Spilling, O.R. (2012) «Midtveisevaluering av handlingsplanen for entreprenørskap I utdanningen», NIFU rapport 35/2012.
- Landström, H. (2005). *Pioneers in entrepreneurship and small business research*. New York, Springer.
- Ovesen, S. og B. Rotefoss (2010) «Et solid løft! – en evaluering av satsingen på entreprenørskap i Nordland.» KunnskapsParken, KPB-rapport 1/2010.
- Riese, H. (2009) Pedagogisk entreprenørskap – et dannelsesideal for framtidens skole? I Skogen, K. og J. Sjøvoll (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 79-89
- Rotefoss, B., C.E. Nyvold og S. Ovesen (2008) Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem. Kunnskapsparken, KPB-rapport 4-2008.

- Rotefoss, B., Ovesen, S., Nyvold, C.E. (2009) «Entreprenørskap på høygir! – en evaluering av satsingen på entreprenørskap i grunnopplæringen i Sogn og Fjordane», KunnskapsParken, KPB-rapport 1/2009.
- Rød Ødegård, I.K. (2000) *Framtiden på timeplanen. Pedagogisk entreprenørskap – en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røe Ødegård, I.K. (2014) Pedagogisk entreprenørskap. I Johansen V., og L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget. 59-78.
- Schumpeter, J. A. (1934, 1996). *The theory of economic development*. London, Transaction Books.
- Schumpeter, J. A. (1943, 1996). *Capitalism, socialism and democracy*. London and New York, Routledge.
- Scordato, L. & Støren, L.A. (2014). Entreprenørskapstilbud i høyere utdanning. Rapport 8/2014. Oslo: NIFU.
- Scott, M.G., P. Rosa & H. Klandt (1998) Educating entrepreneurs for wealth creation. In Scott, M.G., P. Rosa & H. Klandt (Eds.) *Educating entrepreneurship for wealth creation*. Aldershot UK, Ashgate: 1-14.
- Sjøvoll, J. (2009) Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I Skogen, K. og J. Sjøvoll (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 17-27
- Sjøvoll, J. (2012) Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I Sjøvoll, J. (red.) *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. 19-34.
- Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.) (2009) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Spilling, O.R. (2006a) Om entreprenørskap. I O. R. Spilling (red), *Entreprenørskap på norsk* (2 ed., pp. 21-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O.R. (2006b) Entreprenørskap i et systemperspektiv. I O. R. Spilling (red), *Entreprenørskap på norsk* (2 ed., pp. 48-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O.R. (2006c) Entreprenørskap i et dynamisk og strukturelt perspektiv. I O. R. Spilling (red), *Entreprenørskap på norsk* (2 ed., pp. 73-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O.R., Hagen, S.E., Johansen, V., Støren, L.A. (2013) «Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen – hvor tjenlig er den som politisk instrument?» NIFU arbeidsnotat 9/2013.
- Spilling, O.R., Borlaug, S.B. og Scordato, L. (2014). Høgskolenes rolle i regional utvikling, innovasjon og kommersialisering. En undersøkelsen av de statlige høgskolene. Rapport 40/2014. Oslo: NIFU.
- Steyaert, C. & D. Hjort (2006) Introduction: what is social in social entrepreneurship? In C. Steyaert & D. Hjort (Eds) *Entrepreneurship as social change. A Third Movements in Entrepreneurship Book*. Cheltenham, UK, Edward Elgar: 1-18.
- Støren, L. A. (2012). *Entreprenørskap i høyere utdanning – erfaringer blant nyutdannede*. Rapport 45/2012. Oslo: NIFU.
- Støren, L. A. (2014a). *Skoler med entreprenørskapstilbud – mindre frafall?* Rapport 50/2014. Oslo: NIFU.
- Støren, L. A. (2014b). Læringsutbytte av entreprenørskap i høyere utdanning. I Johansen, V. & L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS (s. 181–201).

Støren, L. A. (2014c). Ser vi effekter av entreprenørskap i høyere utdanning på nyutdannedes tilpasning til arbeidsmarkedet? I Johansen, V. & L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærming, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (s. 203–228).

Utdanningsdirektoratet (1997) Veiledning til L97. Entreprenørskap i opplæring og utdanning. Oslo.

Vedlegg Oversikt over rapporter fra følgeforskningen

Følgende rapporter er utgitt i forbindelse med følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen:

- Olav R. Spilling og Vegard Johansen: Entreprenørskap i utdanningen – perspektiver og begreper. NIFU rapport 4/2011.
- Vegard Johansen og Tuva Schanke. Entreprenørskap i grunnopplæringen. Status 2010. ØF-rapport nr. 05/2011
- Ekaterina S. Bjørnåli, Liv Anne Støren og Inger Henaug. Entreprenørskap i høyere utdanning – en kartlegging av omfang og innhold. NIFU rapport 17/2011
- Asbjørn Kårstein og Olav R. Spilling. Midtveisevaluering av handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen. NIFU rapport 35/2012
- Vegard Johansen og Tina Mathisen. Entreprenørskap i utdanningen og oppnåelse av læringsmål. ØF-rapport 14/2012
- Svein Erik Hagen og Vegard Johansen. Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter. ØF-rapport 17/2012.
- Liv Anne Støren. Entreprenørskap i høyere utdanning – erfaringer blant nyutdannede. NIFU rapport 45/2012
- Olav R. Spilling, Svein Erik Hagen, Vegard Johansen og Liv Anne Støren. Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen – hvor tjenlig er den som politisk instrument? NIFU arbeidsnotat 9/2013
- Lisa Scordato og Liv Anne Støren. Entreprenørskapstilbud i høyere utdanning. NIFU rapport 8/2014
- Liv Anne Støren. Skoler med entreprenørskapstilbud – mindre frafall? NIFU rapport 50-2014
- Olav R. Spilling, Vegard Johansen og Liv Anne Støren. Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre. Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen. NIFU rapport 2/2015

I tillegg har det blitt utgitt følgende antologi som ledd i prosjektet:

Vegard Johansen og Liv Anne Støren (red.) 2014 Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter. Bergen: Fagbokforlaget.

I antologien inngår følgende kapitler:

Kapittel 1 Forskning på entreprenørskapsopplæring. Vegard Johansen og Liv Anne Støren

Kapittel 2 Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. Olav R Spilling

Kapittel 3 Pedagogisk entreprenørskap. Inger Karin Røe Ødegård

Kapittel 4 Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. Vegard Johansen og Tuva Schanke

Kapittel 5 Én av fire eller én av femti? Utbredelse av entreprenørskapstilbud i høyere utdanning. Ekaterina Bjørnåli og Liv Anne Støren

Kapittel 6 Entreprenørskapsprosjekter og utvikling av unge menneskers entreprenørskapskompetanse. Vegard Johansen

Kapittel 7 Entreprenørskapsprosjekter og elevers skoleprestasjoner. Vegard Johansen og Tuva Schanke

Kapittel 8 Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte? Vegard Johansen

Kapittel 9 Læringsutbytte og entreprenørskap i høyere utdanning. Liv Anne Støren

Kapittel 10 Ser vi effekter av entreprenørskap i høyere utdanning på nyutdannedes tilpasning til arbeidsmarkedet? Liv Anne Støren

Kapittel 11 Effektene av Ungdomsbedrift og Studentbedrift: Hva betyr kjønn? Vegard Johansen og Lene Foss

Kapittel 12 Etter handlingsplanen – veien videre. Olav R. Spilling

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no