

## KAPITTEL 11

# Praksisnær undervisning – en forutsetning for innovasjon og entreprenørskap!

*Ingrid Tvette*

Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** In this chapter I examine the importance of the concepts of entrepreneurship and innovation in an educational context. The aim of the chapter is to show that entrepreneurship and innovation are not only political superlatives, but also useful approaches to a more practice-oriented teaching in higher education. Practice-oriented teaching is teaching with a clear applied orientation, and I examine how entrepreneurial perspectives and forms of teaching can contribute to this applied orientation through examples, among other things, from the innovation methods we find in 'Liberating Structures'. The intention of the examples is to demonstrate that entrepreneurship and innovation are useful and simple tools when it comes to facilitating teaching situations where the students must connect theory and practice.

Boyer and Knorr-Cetina's thoughts on knowledge are briefly referenced to support the notion that the students need expertise in how social structures and knowledge development influence each other reciprocally. This is seen in the context of political governance documents and especially Nordic literature on entrepreneurship. Entrepreneurial teaching methods and practice-oriented teaching are then linked to a situational and contextual learning perspective, and I argue that entrepreneurship and innovation are inextricably linked to practice-oriented teaching. I conclude that through entrepreneurship and innovation in higher education we can facilitate a practice-oriented learning where the student learns situationally, without necessarily being in a practical situation.

**Keywords:** entrepreneurship, innovation, entrepreneurship education, practice oriented learning, public policy, situated learning, higher education, teaching

Sitering av denne artikkelen: Tvette, I. (2020). Praksisnær undervisning – en forutsetning for innovasjon og entreprenørskap! I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 11, s. 197–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch11>.

Lisens: CC BY 4.0.

## Introduksjon

Politiske styringsdokument spår at framtidens samfunn vil kreve at vi legger til rette for læreprosesser hvor det handles kreativt, innovativt og skapende. Satsing på entreprenørskap i hele utdanningssystemet trekkes fram som svaret på hvordan vi kan få til slike læreprosesser. Entreprenørskapsutdanning skal fremme kompetanse og refleksjon om hva entreprenørskap og entreprenøriell læring er, demonstrere og utvikle innovative og entreprenørielle arbeidsformer og bidra til systematisk erfaringsdeling av undervisningsformer som fremmer anvendt kompetanse om innovasjon og nyskapning (Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2004; Kvangarsnes, Håvold & Helgesen, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017; Åmo, 2012).

Entreprenørskapsutdanning kan være utdanning både for, om og gjennom entreprenørskap. Det ligger derfor tilsynelatende et stort tolkningsrom i de forventningene som universitets- og høyskolesektoren møter, og det er kanskje heller ikke klare forhold rundt hva som skal leveres. Grunnlaget for tilnærmingen i artikkelen er en bred forståelse av entreprenørskapsbegrepet med fokus på hvordan vi i høyere utdanning kan legge til rette for gode læringsprosesser som fremmer entreprenørskap og innovasjon. Jeg ønsker å se på om forståelsen og dermed også operasjonaliseringen av begrepene «innovasjon» og «entreprenørskap» kan være en inngangsport til å realisere målet om mer praksisnær undervisning i høyere utdanning. I artikkelen vil jeg argumentere for at entreprenørskap og innovasjon er uløselig knyttet til praksisnær undervisning nettopp fordi entreprenørskap og innovasjon må dannes og utvikles i situasjoner som utfordrer den tradisjonelle klasseromspraksisen.

Utgangspunktet for entreprenørskapssatsingen er en antagelse om at økt fokus på entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning gir en merverdi for både studentenes læreprosess og arbeids- og samfunnsliv for øvrig – lik den tenkningen vi finner i Boyers scholarshipstenkning, jf. kapitlet fra Nordkvelle. Denne tenkningen har praksisnærhet som premiss, og jeg ønsker også å se på hva slags praksisnær undervisning innovasjons- og entreprenørskapstenkningen forutsetter. Det er derfor nødvendig å gå inn på hva entreprenørskaps- og innovasjonsarbeid i

utdanningssystemet er, og hvilken tilnærming lærere, utdanningsledere og andre utdanningsaktører knyttet til høyere utdanning bør ha for å nå disse målene.

Stoltenberg-regjeringens (2005–2013) mål om entreprenørskapsutdanning handlet om å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsutdanning på alle nivåer og i alle disipliner i utdanning, jf. «Regjeringens handlingsplan; Entreprenørskap i utdanning – fra grunnskole til høyere utdanning fra 2009 til 2014» (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet 2009). Solberg-regjeringen fulgte opp satsingen, blant annet gjennom Meld. St. 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning», hvor innovasjon og mer praksisnær undervisning trekkes fram. Dagens landskap for universitets- og høyskolesektoren viser at det stadig satses på innovasjon og entreprenørskap, men oppdraget tolkes imidlertid forskjellig mellom institusjoner og mellom fagområder.

Universitets- og høyskolektorens eget råd fremhever at «... norske universiteter og høyskoler har et viktig ansvar for å bidra til innovasjon i norske virksomheter og i offentlig sektor. Innovasjon er en av universitets- og høyskolesektorens fire kjerneoppgaver, ved siden av forskning, utdanning og formidling» (Universitets- og høyskolerådet u.å.). Denne tenkningen er i stor grad sammenfallende med Boyers inndeling i fire *scholarships*, jf. innledningskapitlet til Nordkvelle, samtidig som Boyer ikke framhever innovasjon som en egen form for *scholarship*. Boyer argumenterte for at tradisjonell forskning må utvides og gjøres mer fleksibel for å inkludere nye sosiale og miljømessige utfordringer utover universiteter og også virkeligheten i dagens liv. Vi kan spesielt skjele til «application», eller applikasjon, hvor vi ser at Boyer argumenterer for at høyere utdanning må stimulere til et samfunnsengasjement utenfor universitet og høyskoler gjennom innovasjon og kunnskapsutvikling for framtida.

Det ligger i utdanningssystemets natur at det til enhver tid må drive kvalitetsutvikling. For eksempel peker Kommunenes Sentralforbund, KS, på at framtidens samfunns- og arbeidsliv vil ha andre behov enn gårdsdagen (Kommunenes sentralforbund u.å.). Dette synes åpenbart og nærmest unødvendig å påpeke, men alle endringer krever tilpasninger,

og utdanningssystemet handler i stor grad om en tilpasning til samfunnet. Dette fordrer at de som arbeider i utdanningsløpet har forståelse for, og kompetanse i, prosesser rundt innovasjonsarbeid. Samtidig er UH-sektorens tilpasninger til samfunnet også noe som diskuteres. For eksempel viser Bjørn Willy Åmo ved Nord universitetet, Bodø, til et skifte i tolkningen av hva som er formålet med høyere utdanning (2012). Tradisjonelt har universitetene utviklet ny kunnskap gjennom forskning, og så delt kunnskapen gjennom undervisningen; en klassisk tilnærming til forskningsbasert undervisning. Skiftet inntreer når det kommer forventninger om at universitet og høyskoler skal inngå «... som en vital komponent i samfunnets innovasjonssystem» (Åmo, 2012, s. 13). I denne komponenten ligger det forventninger til en mer aktiv involvering av hvordan kunnskap kan bidra til å utvikle lokalt og nasjonalt næringsliv og samfunnsliv. Dette er i tråd med såkalt Mode 2-tenkning om kunnskapsutvikling, hvor man framhever at kunnskap skapes i samvirke med andre. Dette vil nødvendigvis kreve en annen tilnærming til både hvordan kunnskap genereres, og til hvordan kunnskap og forskning deles, for eksempel i undervisningssituasjoner, og hvordan det formidles. Skiftet innebærer et nærmere samarbeid med lokalsamfunnets og arbeidslivets aktører. I noen fagområder er dette kjent terreng; profesjonsstudier som sykepleie, lærerutdanning, sosialt arbeid og vernepleie er eksempler på studietilbud hvor fagansatte i stor grad rekrutteres fra praksisfeltet, og hvor samarbeidet med arbeidslivet er tett og nokså kontinuerlig. Andre fagområder er mer distanserte fra praksis, og i denne artikkelen vil jeg benytte eksempler fra en disiplin-utdanning i pedagogikk.

For å bedre kunne forstå hva som er målet med satsingen på entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning, vil jeg fortsette artikkelen med å se nærmere på både innholdet og forholdet mellom disse begrepene. Deretter vil jeg trekke fram noen perspektiv på hva slags implikasjoner innovasjons- og entreprenørskapstenkingen har for undervisning og læring i høyere utdanning. Her vil jeg særlig vise til praksisnær undervisning som en nødvendig tilnærming, og jeg diskuterer hvordan lærings-synet i praksisnær undervisning er sammenfallende med læringsynet i entreprenørskapsatsingen.

## Forholdet mellom entreprenørskap og innovasjon – Hvordan oppstår innovasjoner og entreprenørskap?

Hver høst innleder jeg en forelesningsrekke om entreprenørskap med å nettopp spørre studentene om hva entreprenørskap er. Vi begynner med en øvelse hvor jeg skriver «entreprenørskap» på tavla. Studentene blir bedt om å notere ned hva de assosierer med begrepet – først individuelt, så i par. Vi samler så assosiasjonene på tavla eller på veggaviser i en plenumsøkt. Erfaringene mine fra denne oppgaven viser at studentenes assosiasjoner oftest peker mot selve entreprenøren, og det er individet bak entreprenørskapet som nevnes. Siden 2010 har det vært få endringer: Bill Gates, Steve Jobs, Petter Stordalen og Olav Thon. Noen husker Røkke, og RIMI-Hagen blir stadig vekk assosiert med en butikkjede som ikke eksisterer lenger. Fellestrekk i forklaringene jeg henter, er at entreprenørskap i større grad forbindes med menn enn med kvinner, det er videre fokus på gründerskap og gründere og det fokuseres på oppfinnelser og nyskaping.

Individperspektivet, slik studentene ser ut til å assosiere med entreprenørskap, finner vi også igjen i forståelser av innovasjon. Osborne og Brown (2011) viser til at den tradisjonelle modellen eller oppfattelsen av innovasjon i offentlig sektor er forankret i bildet av en individuell aktør som kilden til innovasjonen. Her kommer begrepet «hero innovator» inn, en entreprenør som innoverer. En slik forståelse er støttet av Drucker (1985) og Roberts og King (1996). Oppfattelsen er dermed sammenfallende med hvordan mine studenter betrakter entreprenøren. Roberts og King utviklet bildet av den offentlige entreprenøren som målrettet, arbeidssom, risikovillig, selvsikker og dreven i politisk lobbyvirksomhet (Osborne & Brown, 2011). Hvis vi ser på den norske strategien og handlingsplanen om entreprenørskap i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009), finner vi lignende begrep eller begrep som innebærer noe av de samme individuelle egenskapene og holdningene, men som er pakket inn i mer allmenn språkdrakt. Her er nøkkelord samarbeidsevner, selvtillit, motivasjon og risikovillighet.

Jeg legger her følgende forståelse til grunn for individet i entreprenørskapet: «... entreprenören är en person som skapar ny verksamhet i konkret handling och tar eget initiativ och ansvar för sina handlingar»

(Lundquist & Hallberg, 2006, s. 8). Entreprenørskapsbegrepet kan ha ulike betydninger ut fra hvilken kontekst det presenteres i. I strategiplanene for entreprenørskap er det imidlertid også et fokus på prosess som jeg mener er viktig å få fram: «Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess der individ, alene eller i samarbeid, identifiserer økonomiske muligheter og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 1). Entreprenørskap blir også gjerne knyttet til nøkkelord som utforskning, utvikling, ledelse og initiativ (Bridge et al., 2009 i Åmo, 2012, s. 19). Ut fra disse definisjonene tolker jeg entreprenørskap som en grunnleggende holdning. Holdninger kobles ofte til individnivået, men vi kan også argumentere for at entreprenørskap, som en grunnleggende holdning, forutsetter et samspill mellom individ og omgivelser. Entreprenørskap kan også forstås som et organisatorisk grep som handler om kultur i lærende organisasjoner.

Det er enighet om at begrepene entreprenørskap og innovasjon henger sammen (Spilling, 2006; Åmo 2012). Et normativt utgangspunkt kan være at den entreprenørielle prosessen forutsetter en form for innovasjon (Shane, 2003 i Åmo, 2012, s. 21). Innovasjon kobles ofte til selve produktet eller handlingen, og omtales ofte som «nyvinning» eller «nyskaping», mens entreprenørskap kobles til den som står bak handlingen eller produktutviklingen/prosessutviklingen, det vil si selve «gründeren», «entreprenøren» eller «nyskaperen» (Kvangarsnes, Håvold & Helgesen, 2016, s. 14).

Universitets- og høgskolerådet (u.å) legger til grunn for en bred forståelse av innovasjon gjennom følgende definisjon:

- Innovasjon er nye eller vesentlig forbedrede produkter, tjenester eller prosesser som tas i bruk og som gir økt verdiskaping og/eller samfunnsnytte.
- I UH-sektoren er FoU, utdanning og formidling fundamentet for innovasjon og samtidig midler for å fremme innovasjon.
- Innovasjoner er forskningsbaserte når kompetanse, kunnskap og ideer som springer ut av forskningsaktiviteten benyttes i utviklingen av forbedrede produkter, tjenester eller prosesser.

- Innovasjoner omfatter både bidrag til å sikre økonomisk og bærekraftig vekst og konkurransevne, og bidrag til økt samfunnsnytte i form av bedre offentlige tjenester eller et mer velfungerende samfunnssystem.

Innovasjon handler dermed om å utvikle eller forbedre noe. Dette «noe» kan være et produkt eller en prosess, men det skal gi en merverdi i form av økt verdiskapning eller oppfattet samfunnsnytte. Utdanning, undervisning og annen formidlingsaktivitet regnes både som en utskytingsrampe og en katalysator for innovasjoner. Vi kan tenke oss at undervisningen gir kunnskap om innovasjonsprosesser, men den kan også bidra til å realisere innovasjoner.

I høyere utdanning, men også i utdanningssystemet for øvrig, ser vi at innovasjon ofte kobles til undervisningsteknologi. Innovasjonen blir her et redskap (produkt) som gjør tilrettelegging av undervisningen enklere, eller som demonstrerer nye undervisningsmåter. Det er naturlig at vi tenker på innovasjoner som oppfinnelser, men ved å begrense tenkningen om innovasjoner til teknisk innovasjon utelukker vi kanskje de mest spennende innovasjonsformene. Innovasjon i høyere utdanning kan ikke utelukkende relateres til produktperspektivet. Høyere utdanning skal bidra til læreprosesser, og dette er et felt som trenger prosessperspektivet. Tenkningen til den østerrikske sosiologen Karin Knorr-Cetina kan kaste lys over prosessperspektivet på innovasjon i universitets- og høgskolesektoren. Hun mener at vi kan gjenkjenne bestemte mønstre eller prosesser som kjennetegner nyskapende eller kreativ kunnskapsutvikling (Knorr-Cetina, 1981). Knorr-Cetina betrakter ikke kunnskap eller innovasjon som et produkt, men som et prosessuelt system hvor vi betrakter kunnskap gjennom tre dimensjoner; de relasjonelle, kulturelle og aktive sidene ved kunnskapen (ibid.). Målsettingen hennes er å vise at kunnskapsutvikling er kompleks og at kunnskap ikke kun har en innholds-komponent, men at den verken kan løsrive seg fra hvordan mennesker forvalter kunnskapen seg imellom eller strukturene som gjør at vi velger bort noe kunnskap og framhever annen kunnskap.

For å sammenfatte så langt handler entreprenørskap om å etablere ny virksomhet og utvikle denne virksomheten. Evnen til å gjøre dette er avhengig av en individuell kompetanse – en form for grunnleggende holdning.

Selv om kompetansen er individuell, krever entreprenørskap samspill med omgivelsene. Innovasjonen er forbedringen – en nyskaping. Denne nyskapingen kan være et produkt, en tjeneste eller en prosess, men det er måten samfunnet tar innover seg merverdien av produktet, tjenesten eller prosessen på, som fører til kunnskapsutvikling eller innovasjon. Skal vi utdanne gjennom entreprenørskap og innovasjon, må vi derfor også legge til rette for at studentene oppøver og utvikler kompetanse i hvor komplekst kunnskapsutvikling er, samt synliggjøre hvordan samfunnsstrukturer og kunnskapsutvikling øver gjensidig påvirkning på hverandre.

## Praksisnær undervisning i lys av entreprenørskap og innovasjon

Utgangspunktet for artikkelen er en antagelse om at satsingen på entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning gir en merverdi for både studentenes læreprosess og arbeids- og samfunnsnivå for øvrig. Jeg er videre nysgjerrig på hvordan denne tenkningen kan kobles til praksisnær undervisning. Kan innovasjons- og entreprenørskapstenkning bidra til en mer praksisnær undervisning og/eller er det slik at en innovasjons- og entreprenørskapssatsing i UH-sektoren like gjerne har praksisnær undervisning som premiss? Dette er kanskje en høna-og-egget-problematikk, hvor begge satsinger kan bidra til hverandre?

Foranledningen til denne boka er at mange etterlyser mer praksisnær undervisning (Løvstakken, 2018), men at det ikke ser ut til være en entydig forståelse av hva praksisnærhet er, slik det er drøftet i andre kapitler. I seg selv viser begrepet praksisnær undervisning til noe som ikke nødvendigvis *er* praksis, men som likevel *er nært* praksis. I sitatet under benyttes det to begrep som jeg mener er nyttig i videre diskusjon, nemlig begrepene «læringslogikk» og «praktikkens driftslogikk»:

Praksisnær undervisning foregår på skolen. Det er ikke praksis. Det er nettopp undervisning nær på praksis. På skolen er der ikke tale om den samme læringslogikk som i erhvervenes praksis. I praktikkens praksis lærer lærlinge og elever gjennom arbeidet i praktikkens logikk, præget af drift, økonomi, logistik, tempo, omgangstone, sådan som den nu er i de meget forskellige former for praktik – fra skurvogn over butik til plejehjemmet. Den praksisnære



undervisning foregår på skolen og derfor i en annen logik – til forskjell fra praktikkens driftslogik finder den sted i en læringslogik. Læreren undervisning og elevens arbeid kan afbrydes, der kan stilles spørsmål, gentages, gøres om. Aktiviteter og oppgaver er planlagt med den hensikt at eleven skal lære av dem. Så det er viktig at holde fast i, at praksisnær undervisning er noe annet end praksis. (Størner & Sørensen 2015, s. 3)

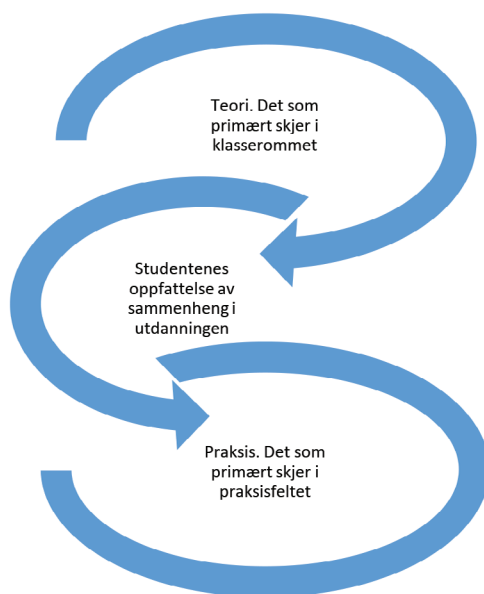
Størner og Sørensen trekker fram at praksisnær undervisning ikke alene handler om å skape eller kopiere praksisnære driftssituasjoner, men man må også koble den praksisnære undervisningen til en læringslogikk. I denne læringslogikken forutsettes det at undervisningen forbereder til praktisk yrkesutøvelse, men man er likevel tydelig på at dette først og fremst er undervisning, og ikke praksis. Dette er et viktig skille fordi det forteller oss noe om hvem som er aktørene i praksisnær undervisning, og hvilken rolle disse aktørene skal ha. Undervisning – også den praksisnære – må høre didaktikken og pedagogene til. Den praksisnære undervisningen må forholde seg til didaktisk planlegging og – i all hovedsak – er det klasserommet, seminarets eller auditoriets rammer som gjør seg gjeldende i høyere utdanning. Undervisningen skal være målrettet, innholdet skal være egnet til å utfordre og engasjere, læreren skal være både formidler og veileder og, ikke minst, undervisningen må legge opp til en læreprosess der læringen er praksisnær og dermed også situert. Tenkningen om situert læring fokuserer på forholdet mellom læring og den sosiale situasjonen hvor læringen finner sted (Lave & Wenger, 1991a). Den sosiale situasjonen trenger ikke være en praksissituasjon hvor vi møter «driftslogikken, men den kan være en læringssituasjon hvor erfaringer diskuteres med andre i en gitt undervisningsramme. Erfaringer kan være erfaringer fra praksisfeltet eller erfaringer fra kunnskaper vi har tilegnet oss gjennom bøker og undervisning. Vi befinner oss da i en læringslogikk.

Praksisnær undervisning er undervisning med en tydelig anvendelsesorientering og kan identifiseres som både et pedagogisk og et didaktisk prosjekt. Praksisnær undervisning handler om å skape gode forutsetninger for å gjøre undervisning til læring. For å trekke en parallell, i definisjonen av praksisnær *forskning* er forståelse av sammenheng en nøkkel til læring. Dette gjelder selvsagt også praksisnær undervisning. Entreprenørskapssatsingen har nettopp denne anvendelsesorienteringen. I entreprenøriell læring er læreprosesser i fokus. Læring skjer kontinuerlig,

og prosessene er alltid koblet til den sosiale og kulturelle konteksten der den lærende (studenten) befinner seg. Det er dermed sterke bånd mellom entreprenøriell læring og sosiokulturell læringsteori, som for eksempel kontekstuell læring eller situert læring (Lundqvist & Hallberg, 2006). I det å lære *entreprenørielt* lærer vi nettopp situert eller kontekstuell. Samtidig er en situert eller kontekstuell læringstilnærming et premiss for å få til entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning.

Praksisnærhet i undervisningen kan forstås både som en illustrasjon/eksemplifisering av praksis og oppløsning/dekonstruksjon av praksis. Illustrasjon av praksis kan skje ved at undervisningen etterligner den praksis som studenten skal utfolde sine kompetanser i. Oppløsning av praksis kan bety at kompliserte arbeidsprosesser i en praksisutøvelse deles opp og analyseres (Jacobsen, Jensen & Størner, 2010). Både i forhold til illustrasjon og oppløsning/dekonstruksjon må utdanningen fokusere på å integrere teorier og kunnskaper i disse undervisningsformene. Her vil det eksemplariske prinsipp eller «best practice» kunne gi oss nyttige innfallsvinkler.

En utfordring, slik vårt utdanningssystem er organisert, er at undervisning, praksis og studentenes oppfattelse av sammenhengen mellom teori og praksis utgjør sekvensielle forløp:



(Jacobsen, Jensen & Størner, 2010).

En praksisnær undervisning må derfor arbeide med å synliggjøre denne sammenhengen, for eksempel gjennom aktiviteter hvor studentene selv kan komme fram til erkjennelser gjennom refleksjon. Den praksisnære underviseren må derfor arbeide med å få frem disse erkjennelsene. Et utgangspunkt kan være å gjøre det fremmede kjent og det kjente fremmed. Det å gjøre det fremmede kjent krever at man leder studentene gjennom en prosess hvor de arbeider med å sette ord på hvilke erfaringer de faktisk har, og så søker å belyse dette med kunnskap (teori). Når vi skal gjøre det kjente fremmed, kan vi arbeide med å begrunne standpunkt, valg og handlinger overfor andre. Vi forsøker å se både handlinger, tanker og verdier utenfra. Gjennom et slikt metaperspektiv kan vi få fram både taus kunnskap og nye refleksjoner. Et mål med både entreprenørskap og innovasjon er å fremme nytenkning og risikovilje. En undervisningstilnærming hvor vi både nærmer oss og fjerner oss fra det vi mener at vi vet, vil gi oss mulighet til å utvikle nye ideer og nye tankesett. Dette gjelder også underviseren. Blir vi for trygge og vante i egen undervisningspraksis, står vi i fare for å ikke reflektere godt nok både i og over egen praksis. Vi må forsøke å vurdere egen undervisning utenfra – både i form og innhold. Slik sett kan vi argumentere for at entreprenørskap og innovasjon er nødvendige tilnærminger for å få til en praksisnær undervisning hvor vi erkjenner at både praksis og utdanning stadig er i endring.

## **Kontekstuell læring - en tilnærming til læreprosessen i praksisnær undervisning**

En viktig oppgave for undervisning i høgere utdanning er å skape sammenheng og helhet mellom teori og praksis. Praksisnær undervisning handler om å få studenter til å reflektere over kunnskaper/viten og implikasjoner det kan ha i praksisfeltet. Dette innebærer både en kognitiv-konstruktivistisk og en sosial-konstruktivistisk tilnærming. Den kognitive konstruktivismen fokuserer på hva som skjer i menneskets mentale strukturer når det lærer. Den kognitive konstruktivisten Piaget mente at kunnskap ikke var overførbar, men at den konstrueres gjennom egenaktivitet. Læring handler da om fortolkning – en intellektuell prosess der vi tenker og resonnerer over det vi iakttar eller sanser på andre måter.

Dette innebærer at hver enkelt student vil tolke en case eller et eksempel på «best practice» ulikt, men de prosessene hver enkelt gjør i form av tanker og resonnementer, vil likevel innebære en vurdering eller en refleksjon som kan skape læring. Slik sett kan vi også argumentere for at praksis kan skje utenfor selve *praksisfeltet*. Studentene kan altså bruke sine tidligere kunnskaper, ferdigheter og erfaringer til å vurdere praksissituasjoner. Det som er utfordrende med denne tilnærmingen, er at det er vanskelig å måle hvordan den praksisnære undervisningen vil påvirke den enkelte studentens kompetanse i selve praksisfeltet.

Undersøkingar innan kognitiv psykologi viser at evna til å hente fram att kunnskap når vi har bruk for den er avhengig av i kva grad den er integrert med det vi har lært tidlegare, og kor godt den gjennom bruk og repetisjonar er organisert i minnet. Lærer vi i tilsvarende situasjonar som vi skal bruke kunnskapen i seinare, lagrar vi samtidig stikkord, «knaggar» eller bilde som oppstår. Dette stimulerer framhenting av den kunnskapen vi treng. (Bjørke, 1996, s. 31)

Kontekstuell læring, forstått som en tilnærming i praksisnær undervisning, viser til en kognitiv læringsprosess der premisset er at vi må nærme oss virkeligheten gjennom utdanning/opplæring for å utvikle knagger som gjør det lettere for oss å kunne hente fram igjen kunnskapen på et senere tidspunkt. Vi husker mer av abstrakt kunnskap når vi henter den fram igjen i situasjoner som tilsvarer den vi lærte dem i (Godøy, 2009). Teori og kunnskap må settes i sammenheng med handling, slik at man danner seg en situasjonsforståelse (Bjørke, 1996). Entreprenørielle undervisningsformer er egnet til å skape handling/aktivitet slik at det dannes et rom i undervisningen for å koble sammen det abstrakte med det håndfaste. Eksempler på dette kan være kafémetodikk, framtidsfortellinger, studentbedrift og ulike former for problembasert læring. De entreprenørielle undervisningsformene blir gjerne koblet til et situert læringsperspektiv (Lave & Wenger, 1991a), og undervisning i høgere utdanning bør derfor bestrebe seg på å legge til rette for at den enkelte student opplever situasjoner hvor det utvikles slike knagger. I den neste delen av artikkelen skal vi nettopp se på hvordan vi praktisk kan innrette undervisningen slik at den danner slike rom hvor praksis og teori kobles.

## Entreprenøriell undervisning og praksisnær undervisning – to sider av samme sak?

Et eksempel på hvordan vi kan kombinere tenkningen rundt praksisnær undervisning med tenkningen om entreprenørskap, hentes fra et emne i pedagogikkutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Emnet «Pedagogisk utviklingsarbeid» tar for seg hvordan vi på ulike systemnivå (individ, gruppe, organisasjon) kan arbeide for å gjennomføre og vurdere pedagogisk utviklingsarbeid. I emnet ser vi på teorier, forskning og praktiske erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid i ulike virksomheter. Felles for virksomhetene som trekkes fram, er at det er fokus på samhandling, veiledning og endringsarbeid for å fremme og forbedre pedagogisk praksis. Et viktig læringsmål i emnet er at studentene skal ha kjennskap til de mest aktuelle strategiene for å planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogisk utviklingsarbeid.

Studentene får et arbeidskrav hvor gruppa skal jobbe med en praktisk case, det vil si at gruppa skal beskrive og vurdere et reelt utviklingsarbeid i en pedagogiske virksomhet. Etter nærmere avtale mellom studentgruppa, studiet og en virksomhet skal studentene gjøre seg kjent med et pedagogisk utviklingsarbeid i en praksis hvor pedagogisk arbeid inngår på en eller annen måte. Eksempler på praksiser kan være et skoleutviklingsprosjekt for en hel skole, utvikling av et område innenfor en skole som for eksempel lese- og skriveopplæring, utviklingsarbeid i en barnehage, hvordan Røde Kors setter i gang leksehjelp, hvordan Frivillighetssentralen organiserer pensjonister, utvikling av et fritidstilbud for barn og unge etc. Gruppa skal møte, samtale med, intervju og observere folk i praksis og skrive notater fra dette samt studere relevante dokumenter knyttet til arbeidet. Studentene skal også knytte arbeidet til teoristoff fra pensum der dette er relevant. Arbeidet skal dokumenteres gjennom innlevering av rapport på beskrivelse og vurderinger fra arbeidet. Dette er et arbeidskrav som settes i gang hver høst. De pedagogiske virksomhetene i lokalmiljøet er positive til å ta imot studentene og bruker tid på å møte dem og dele av sine erfaringer. Studentene får på sin side erfare at fagstoff om pedagogisk utviklingsarbeid ikke nødvendigvis er slik pedagogisk utviklingsarbeid praktiseres. Og det er nettopp at de får *erfare* – og ikke bare *lære*

om – som er sentralt. Når studentene får samle egen kunnskap gjennom intervju, observasjoner og rapporter, må de se denne kunnskapsbeholdningen i lys av – eller kanskje også i motsetning til – den kunnskapsoverføringen vi har som mål å få til i auditorier og seminarrom.

En hensikt med at studentene har et arbeidskrav som krever at de gjør intervju og observasjoner ute i pedagogiske virksomheter, er at det legger til rette for at de hører ulike aktører sin stemme. Dette skjer utenfor auditoriets rammer. Henri Lipmanowicz og Keith McCandless tenkning rundt *Liberating Structures* kan gi en nyttig innramming for den didaktiske tenkningen i emnet og kan også kaste lys over de intenderte læreprosessene ved selve arbeidskravet. *Liberating Structures* lar seg oversette som noe sånt som «frigjørende strukturer» og består av flere modeller for å få fram erfaringsdeling og bevisstgjøring i arbeidslivet med hensikt å bedre praksis (Lipmanowicz & McCandless, 2013). Tanken er at vi ofte ikke evner å være innovative eller kreative fordi det nettopp er strukturene rundt oss, for eksempel rolleforventninger eller organisasjonskultur, som lager rammer rundt oss i det daglige. Disse rammene er ofte nødvendige for at vi skal arbeide sammen i (praksis)felleskap, men de kan også begrense mulighetene vi har til å løse problemer eller til å utvikle praksisen vår. Utgangspunktet er at man ved å tydeligere definere problem og utfordringer i en arbeidssituasjon også kan oppdage og konkretisere nye løsninger på det som ikke fungerer optimalt. *Liberating Structures* viser til flere modeller eller tilnærminger for å sette i gang en prosess hvor vi prøver å løsrive oss fra hvordan vi både ser på vår egen praksis og den organisasjonen vi arbeider i (ibid.). Hvis vi har som premiss at innovasjon handler om å utvikle noe, og at entreprenørskap innebærer egenskaper som samarbeidsevner, selvtillit, motivasjon og risikovillighet, vil det være nødvendig at undervisning i høyere utdanning legger til rette for at studentene evner å frigjøre seg fra strukturene rundt dem. Studentene er omgitt av strukturer hvor undervisningens innhold er bestemt av andre, samtidig som at fagstoffet de lærer, ikke nødvendigvis kan overføres direkte til praksissituasjoner. Arbeidslivet endres stadig, og vi snakker om kunnskap som ferskvare. Slik sett er *Liberating Structures* tilnærminger som bygger på å utvikle kreative og innovative løsninger, og som kan være egnet til å gi praksisnær undervisning.

Arbeidskravet er i seg selv verken særlig banebrytende eller særegent. Poenget er mer at vi ved å bevisstgjøre oss egen undervisningspraksis nokså enkelt kan gjøre grep hvor vi skaper kontekster der studenter kan erfare, øve holdninger og tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Jeg vil argumentere for at arbeidskravet er både entreprenørielt og praksisnært – og at det dermed har utgangspunkt i en situert og kontekstuell læringstilnærming. Etienne Wenger og Jean Lave presenterte begrepet «situert læring» på begynnelsen av 1990-tallet (Lave & Wenger, 1991b). Teorien om situert læring tar utgangspunkt i at læring må ses i sammenheng med den konteksten den anvendes i, og det er slikt sett en sosial læringsteori. Det kan likevel være verdt å merke seg at Wenger og Lave selv ikke omtaler situert læring som en læringsteori, men heller et analyseverktøy for å forstå læring (Lave & Wenger, 1991b; Rundberg, 2009). Å nærme seg situert læring som nettopp et analyseverktøy framfor en teori vil kunne være nyttig for å omsette entreprenørskap og innovasjon til en konkret lærings- og dannelsesprosess. Situert læring foregår knyttet til en situasjon eller kontekst. Konteksten er historisk, samfunnsmessig og kulturelt bestemt. I eksemplet er konteksten en praksisvirkelighet hvor pedagogikkstudentene får innblikk og deltakelse i hva utviklingsarbeid består av i pedagogiske virksomheter. Studentene får også erfare at utviklingsarbeid ikke alltid er *etter boka*. Utviklingsarbeidene er kanskje ikke forankret i alle deler av en organisasjon eller de oppfattes mer som et pålegg fra skoleeier enn et reelt behov for endring.

Lave og Wenger viser til *legitim perifer deltakelse* for å forklare hvordan vi kan forstå hva som skjer i praksissituasjoner hvor læring finner sted (Hansen, 2000). I oppstarten er det naturlig at man befinner seg i randsonen av praksissituasjonen, man er altså en perifer deltaker. Etter hvert vil man gradvis nærme seg praksisens kjerne og bli en etablert del av et praksisfellesskap. Men en slik forståelse av situert læring og praksisfellesskap innebærer en praksisnær læreprosess som ikke uten videre kan kobles til undervisning i seminarrom og auditorier i høyere utdanning. Hansen (2000) argumenterer likevel for at situert læring også er et utgangspunkt for den læring som foregår i klasserommet. I vårt eksempel blir ikke studentene en etablert del av et praksisfellesskap ute i de

pedagogiske virksomhetene de oppsøker, men de er legitime perifere deltakere som pedagogikkstudenter. Erfaringene studentene gjør seg, setter dem i stand til å nærme seg en kjerne – ikke kjernen på arbeidsplassen, men kjernen i studiet. Jeg vil derfor argumentere for at begrepet legitim deltakelse og prosessen fra perifer til fullverdig deltakelse også kan brukes som et analyseverktøy for klasseromspraksis (Hansen, 2000, s. 222). Her kan vi betrakte en studentgruppe eller en klasse som et praksisfellesskap. Gjennom å være en aktiv deltaker i gruppa eller klassen beveger man seg inn mot kjernen i praksisfellesskapet. I klasserommet kan denne kjernen være å dele kunnskap som er tilgjengelig om et fag med hverandre, og man deler også en oppfattelse av hvordan dette faget skal forstås eller operasjonaliseres, for eksempel hvordan man løser en ligning eller hvordan man setter i gang et prosjektarbeid. Bevegelsen fra å være en perifer deltaker til en sentral deltaker er ikke alltid like tydelig.

Kontekstene hvor læring foregår, kalte Wenger «Communities of Practice» eller «praksisfellesskap» (Wenger, 1998). Praksisfellesskapene er en slags ramme hvor kollegaer tar hverandres kompetanse i bruk, og hvor man motiverer hverandre til videre vekst. For å få til disse praksisfellesskapene kreves det en læringskultur hvor man anerkjenner nødvendighet av sosialt fellesskap og nødvendigheten av å tenke læring i et helhetlig livslangt perspektiv. Praksisfellesskapene må forholde seg til en ramme hvor problemområder er bestemt og kunnskap definert, men praksisfellesskapene har frihet til å definere egen rolle og styringsform (Rundberg, 2009, s. 56). De skal være selvgående og autonome, men de kan støttes og veiledes. Gruppene må også oppleve at de er en del av en organisasjon og at de er viktige for dens videre utvikling. Å være en del av en organisasjon er en naturlig ramme når vi tenker situert læring som et verktøy for læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen. I vår *kontekst* kan organisasjonen både være høgskolen, studiet eller faget. Vi kan tenke oss praksisfellesskap bestående av studenter som arbeider med temaer for å utvikle ny kunnskap. De kommer med individuelle identiteter, erfaringer og kunnskapsfortolkninger og må øve disse sammen i et fellesskap med formål om å heve kompetansen eller utvikle ny kunnskap. Denne øvelsen er ikke ny i



utdanningsammenheng, hvor troen på samarbeidslæring og gruppelæring har blitt fremmet i flere læreplaner, og hvor gruppeaktivitet tilsynelatende er en etablert praksis på de fleste universitets- og høyskolestudier. Er det så noe som skiller gruppelæring og situert læring gjennom praksisfellesskapene? For det første handler praksisfellesskapene om en bevisstgjøring av at læring er en kontinuerlig og dynamisk prosess. Fokuset kan ikke være et endelig mål. Dette fordrer at praksisfellesskapet/studentgruppene ikke arbeider ensidig mot å nå en beskrivelse av et læringsutbytte, men at selve interaksjonen og erfaringsdelingen i en gruppe knyttet til en kontekst, for eksempel et tema i et fag eller en praksisanvendelse av faget, representerer en verdifull læreprosess. Denne læringen både fordrer og tilrettelegger for selvstendigjøring og refleksivitet av et faglig innhold, samtidig som den forutsetter bevisstgjøring om dens egen vesen. En slik læreprosess representerer dannelsen av det entreprenørskapsutdanning handler om: holdninger og egenskaper som nytenkning, kreativitet, selvtillit, selvstendighet og risikovilje (Kunnskapsdepartementet, 2009).

## Avslutning

Norsk policy for innovasjon i UH-sektoren legger føringer på at både fagansatte og studenter skal ha kjennskap til hva entreprenørskap og innovasjon i utdanning innebærer for respektive fagfelt. Hva man legger i begrepene «innovasjon» og «entreprenørskap», vil selvsagt variere ut fra faglig ståsted, og vil nødvendigvis også legge føringer på tilnærmingen til en undervisning som skal fremme slik kompetanse. Nettopp dette mangfoldet i både bakgrunn og tilnærming vil kunne gi grobunn for diskusjoner om hvordan entreprenørskap og innovasjon skal utvikles og forankres i både forskning og undervisning i høyere utdanning og slik sett prege utdanningsløpene. Både forståelsen av innovasjon og entreprenørskap – og tenkningen rundt – krever en handlingsrettet, praksisnær tilnærming. Slik sett er entreprenørskaps- og innovasjons-satsingen også en satsing på praksisnær undervisning. Høyere utdanning kan ikke utelukkende foregå i det praksisfeltet det skal utdanne til, men gjennom å legge til rette for undervisningsformer som stimulerer

både kontekstuelle og situerte læreprosesser, kan vi bidra til å utvikle kompetanser som gir kreativitet, innovasjon og nyskapning. Utdanningssektoren har en utfordring i å vise bredden i hva entreprenørskap og innovasjon er, og kan bety, for forbedring av særlig offentlige tjenester i samfunnet. Entreprenørskap kan ikke være gründeren, og innovasjon kan ikke være oppfinnelsen, om vi skal lykkes med å få til en forståelse og en forankring av entreprenørskap og innovasjon i høyere utdanning. Vi må ha et bredere perspektiv hvor vi fokuserer på entreprenørskap som holdning og innovasjon som prosess. Artikkelens utgangspunktet for å forstå entreprenøren har vært følgende «(...) entreprenören är en person som skapar ny verksamhet i konkret handling och tar eget initiativ och ansvar för sina handlingar» (Lundquist & Hallberg, 2006, s. 8). Hvis vi tenker oss studenten som en slik entreprenør, kan vi møte denne utfordringen. Universitets- og høyskolesektoren kan nærme seg regjeringsstrategiene for entreprenørskapsutdanningen gjennom å tilrettelegge for at studentene har kompetanse som entreprenører slik Lundquist og Hallberg forstår det. En slik tilrettelegging vil nødvendigvis kreve at undervisningen er både innovativ og praksisnær.

Utdanningssystemets særegenhet og utfordring er at den ofte skal kvalifisere til en praksis som ikke er dens egen. Undervisningen i klasserommet skal dermed kvalifisere til noe som ligger utenfor selve skolen, men som begrunnes i krav fra arbeids- og samfunnsliv. Fagene i seg selv utvikles ikke utelukkende i skolen eller i klasserommet, men påvirkes for eksempel av vitenskapsfag og politiske føringer. Det samme resonnement kan anvendes på studier. Her er studiet kanskje tettere på den vitenskapelige utviklingen, men man skal like fullt kvalifisere til et praksisfelt som ikke er ens eget. Disse utfordringene kan lett føre til en for instrumentalistisk tilnærming til læring og undervisning. Ved å se på skolens eller studienes kjerner kan man skape kontekster for å fremme situert læring. Her vil praksisfellesskapene kunne være grupper med studenter, lærere og veiledere som sammen arbeider med å utvikle ny forståelse. På den måten kan vi kanskje si at kunnskapsutvikling gjennom entreprenørskap og innovasjoner ikke skjer utenfor faget eller studiet, men midt i det?

## Litteratur

- Bjørke, G. (1996). *Problembasert læring – ein praksisnær studiemodell*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bremnes, H., Bergem, B. G. & Nettet, E. (2016). Is there coherence between policy formulation and public funding of innovation projects? I M. Kvangarsnes, J. I. Håvold & Ø. Helgesen (Red.), *Innovasjon og entreprenørskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, L. & Osborne, S. P. (2013). Risk and innovation. *Public Management Review*, 15(2), 186–208. <https://doi.org/10.1080/14719037.2012.707681>
- Drucker, P. F. (1985) *Innovation and entrepreneurship. Practices and principles*. New York: Harper & Row.
- Duckworth, E. (1964). Piaget rediscovered. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 172–175.
- Elter, F. & Myhre, D. (2014). Forskning som grunnlag for tjenesteinnovasjon – en ny tilnærming. *Magma*, 14(8), 72–81.
- Foster, M. & Kaplan, S. (2001). *Creative destruction*. Cambridge, MA: Perseus.
- Gødøy, J. (2009). *Forberedelse til å takle hverdagen? Kontekstuell læring og studentaktive arbeidsformer som bidrag til utvikling av læreres relasjonelle og sosiale kompetanse* (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitet i Oslo. Hentet 6. januar 2019 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31156>
- Gornitzka, Å. & Olsen, J. P. (2006). Europeiske endringsprosesser og høyere utdanningsinstitusjoner. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(2), 259–274.
- Hansen, G. K. (2000). Situert læring i klasserommet. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, K., Jensen, L. B. & Størner, T. (2010). *Den praksisnære undervisning og den fagstolte elev i de merkantile, social- og sundheds- og landbrugs-uddannelserne*. UC Metropol, NCE.
- Kallerud, E. (2006). Norden som forsknings- og innovasjonspolitisk foregangsregion – med fokus på Danmark og Norge. *Arbeidsnotat 50/2006*, Oslo: NIFU STEP.
- Knorr-Cetina, K. D. (1981). *The manufacture of knowledge – an essay on the constructivist and contextual nature of science*. New York: Pergamon Press.
- Kommunenenes Sentralforbund. (u. å.). *Innovasjon og utdanning*. Hentet 6. januar 2019 fra <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/innovasjon/fremtidens-skole/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017.) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, (Meld St nr. 16 (2016–2017)) Hentet 6. januar 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/sec>
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. (2009). *Handlingsplan – Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Hentet 19. september 2018 fra

- <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/handlingsplanen%20endelig%20oversjon%20entreprenørskap.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld nr. 16 (2006–2007)). Hentet 6. september 2018 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Strategiplan – Se mulighetene og gjør noe med dem! Strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008*. Hentet 28. oktober 2018 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561\\_entreprenørskap\\_strategi.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561_entreprenørskap_strategi.pdf)
- Kvangarsnes, M., Håvold, J. I. & Helgesen Ø. (2016). *Innovasjon og entreprenørskap mellom fjord og fjell*. I M. Kvangarsnes, J. I. Håvold og Ø. Helgesen (Red.), *Innovasjon og entreprenørskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991a). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991b). Legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lipmanowicz, H. & McCandless, K. (2013). *The surprising power of liberating structures: Simple rules to unleash a culture of innovation*. Liberating Structures Press. Creative Commons.
- Lundquist, Å. F. & Hallberg, P.-G. (2006). *Företagsamt lärande i teori og praktikk: Handbok og idématerial för lärare og elever*. Umeå: Länsstyrelsen Västerbotten.
- Løvtakken, T. (2018). Vil ha mer praksisnær undervisning. *Khrono*. Hentet 20. april 2018 fra <https://khrono.no/tekna-utdanning-lovtakken/vil-ha-mer-praksisnaer-undervisning/220023>
- Nærings- og handelsdepartementet. (2008). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*, (St meld nr. 7 (2008–2009)) Hentet 6. september 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f690da32d4da4a0782c49b16e12e0552/no/pdfs/stm20082009000700odddpdfs.pdf>
- Osborne, S. P. & Brown, L. (2011). Innovation, public policy and public services delivery in the UK. The word that would be king? *Public Administration*, 89(4), 1335–1350. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01932.x>
- Pedersen, A. S. (2006). Den skabende institusjon og innovation i professionsuddannelsen. I K. Skogen, & J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk entreprenørskap – Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Roberts, N. C. & King, P. J. (1996). *Transforming public policy: Dynamics of policy entrepreneurship and innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Rundberg, M. (2009). Wengers praksisfellesskap. *Bedre skole*, 3, 54–59.

- Skogen, K. & Homberg, J. B. (2005). *Elevtilpasset opplæring – en innovasjons-tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spilling, O. R. (2006). *Entreprenørskap på norsk* (2 utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Størner, T. & Sørensen, K. H. (2015). Praksisnær undervisning i erhvervsuddannelserne. Inspark 5. Danmark: EPUC – Erhvervspædagogisk utviklingscenter. Hentet 29. oktober 2018 fra <http://epuc.dk/wp-content/uploads/2015/11/Praksisn%C3%A6rhed-indspark-5.pdf>
- Säljö, R. (2009). The entrepreneurial side of learning and knowing: Networked societies and the emergence of new epistemic practices. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.). *Pedagogisk entreprenørskap – innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thong, J. Y. L. (1999). An integrated model of information systems adopting in small businesses. *Journal of Management Information Systems*, 15(4), 187–215.
- Universitets- og høyskolerådet. (2013). *Eureka! Om innovasjon i UH-sektorens kunnskapskretsløp*. Hentet 28. oktober 2018 fra [http://www.uhr.no/ressurser/temasider/innovasjon/innovasjon\\_-\\_uhrs\\_inspirasjonsnotat](http://www.uhr.no/ressurser/temasider/innovasjon/innovasjon_-_uhrs_inspirasjonsnotat)
- Universitets- og høyskolerådet, u.å. *Om innovasjon*. Hentet 28. oktober 2018 fra [http://www.uhr.no/aktuelt\\_fra\\_uhr/eureka\\_om\\_innovasjon\\_i\\_uh-sektorens\\_kunnskapskretslop](http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/eureka_om_innovasjon_i_uh-sektorens_kunnskapskretslop)
- Wenger, E. (1998). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.) (2000), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag AS.
- Åmo, B. W. (2012). *Entreprenørskapsutdanning i endring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.