

Titelblad

Titel: Skab dig i skolen! – et speciale om entreprenørskabsundervisning i folkeskolen

Uddannelse og semester: Læring og forandringsprocesser, 10. semester, Aalborg

Universitet

Vejleder: Birthe Lund

Afleveringsdato: 14. september 2012

Ditte Trineke Staugaard Hansen

Studienummer: 20100889

Sarah Gadegaard Andersen

Studienummer: 20071925

Antal anslag: _____

Abstract

This Master's Thesis is about entrepreneurship education in Danish Primary and lower Secondary Schools. Throughout the Master's Thesis our aim is first of all to investigate how entrepreneurship as a phenomenon can be understood and examine the characteristics about it in an educational context. We examine entrepreneurship from the perspective of pedagogy and didactics. Subsequently we are interested in determining whether the understanding of "good education" represents a challenge to the realization of entrepreneurship education in Danish schools.

We analyze the different understandings of the phenomenon and the underlying understanding of learning. We study the pedagogical understanding of entrepreneurship to further detail and describe the characteristics of this approach. In order to present the empirical studies on education we look into John Hattie, Hilbert Meyer and Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning's results on the subject and the characteristics they have in common. Then we examine if that discourse forms a challenge to the realization of entrepreneurship in the Danish schools, by comparing, analyzing and discussing what we estimate to be the most consistent and important characteristics of the two discourses. We qualify the discussion by bringing in different theoretical perspectives. In a perspektivation we look into whether it is possible to talk about good education and general issues related to education on a metalevel.

Entrepreneurship is a relatively new phenomenon in an educational context. Politically entrepreneurship education has obtained great attention over the past ten years, and is seen as one of the ways to prepare yourself for an unknown, rapidly changing future. Policy documents and strategies imply that entrepreneurship must permeate the Danish educational system through Primary and lower Secondary School all the way to the level of university. A lot of money is spend on initiatives to help the implementation of entrepreneurship.

In this Master's Thesis we conclude that entrepreneurship is a complex phenomenon with not just one clear meaning. The concept originates from the world of economics, where entrepreneurs are people who set up their own business and create economic value. However, entrepreneurship has gradually developed into a concept suitable for education, which has led to focus on the creation of cultural, environmental or social values, rather than just economic values. Furthermore there are distinctions as to whether entrepreneurship is something you can learn or if it is a congenital gift, and if it is predominantly an academic or a personal competence. In our immersion in the pedagogical understanding of entrepreneurship and the characteristics that describes this understanding, we can argue that some elements of Wolfgang Klafki's description of categorical formation and elements of John Dewey's theory on learning are quite similar to elements of the pedagogical understanding of entrepreneurship. Through studying policy documents and government strategies we conclude that both the EU and the Danish government express a broad understanding of entrepreneurship, which is quite similar to the pedagogical understanding of entrepreneurship.

Regarding our examination whether the understanding of good education does challenge the realization of entrepreneurship education in the Danish Primary and lower Secondary School, we can conclude that there are things they basically agree on and some challenges to take into account. We have come across challenges referring to structure, evaluation and organization. The two discourses have different views on education, which results in different pedagogical and didactical consequences.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	2
INDLEDNING	6
HVORFOR ER ENTREPRENØRSKAB AKTUEL I EN UDDANNELSESSAMMENHÆNG?	6
ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I MØDET MED FORSTÅElsen AF "GOD UNDERVISNING"	9
SPECIALETS PROBLEMFOMULERING	10
METODE	11
SPECIALETS AFGRÆNSNING	11
VIDENSKABSTEORI	11
OM DISKURSBEGREBET	17
SPECIALETS OPBYGNING	19
BEGRUNDELSER FOR VALG AF TEORI OG EMPIRI	22
PÆDAGOGISK OG DIDAKTISK FORSTÅELESERAMME	24
PÆDAGOGISK FORSTÅELESERAMME	24
HISTORISK OVERBLIK OVER FORSKELLIGE PÆDAGOGISKE RETNINGER	25
DIDAKTISK FORSTÅELESERAMME	28
WOLFGANG KLAFKI	29
KAPITEL 1: HVORDAN KAN FÆNOMENET ENTREPRENØRSKAB FORSTÅS I ET PÆDAGOGISK OG DIDAKTISK PERSPEKTIV?	34
OVERORDNEDE FORSTÅELESER AF ENTREPRENØRSKAB	35
FÆNOMENETS OPRINDELSE	35
PÆDAGOGISK FORSTÅELSE AF ENTREPRENØRSKAB	36
UNDERVISNING FOR, OM ELLER GENNEM ENTREPRENØRSKAB	39
ENTREPRENØRSKAB BELYST UD FRA FORSKELLIGE PARADIGMER	40
OPSAMLING PÅ OVERORDNEDE FORSTÅELESER AF ENTREPRENØRSKAB	42
ENTREPRENØRSKAB I ET POLITISK PERSPEKTIV	45
DET POLITISKE SYN PÅ ENTREPRENØRSKAB I EU	45
DET POLITISKE SYN PÅ ENTREPRENØRSKAB I DANMARK	46
DET POLITISKE SYN PÅ ENTREPRENØRSKAB I FOLKESKOLEN	48
OPSAMLING PÅ ENTREPRENØRSKAB I ET POLITISK PERSPEKTIV	50
KENDETEGN PÅ PÆDAGOGISK ENTREPRENØRSKAB I ET UNDERVISNINGSPERSPEKTIV	50
INNOVATION OG KREATIVITET	51
DEN ENTREPRENØRIELLE LÆREPROCES OG LÆRINGSMILJØ	60
UNDERVISNINGENS INDHOLD OG RAMMEFAKTORER	66
LÆRER- OG ELEVROLLE	67
EVALUERING	68
MÅL	69
OPSAMLING PÅ PÆDAGOGISK ENTREPRENØRSKAB I ET UNDERVISNINGSPERSPEKTIV	70
GENNEMGÅENDE OG CENTRALE KENDETEGN VED ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING	72
ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I ET LÆRINGSPERSPEKTIV	74
OM DEWEY OG PRAGMATISMEN	74
ERFARING, REFLEKSION OG LÆRING	75

OPSAMLING PÅ ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I ET LÆRINGSPERSPEKTIV	81
KAPITEL 2: UDFORDRER FORSTÅElsen AF GOD UNDERVISNING REALISERINGEN AF ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I FOLKESKOLEN?	82
FORSTÅElsen AF GOD UNDERVISNING	82
INTRODUKTION TIL DE TRE UNDERSØGELSER	82
UNDERSØGELSERNES RESULTATER	85
GENNEMGÅENDE OG CENTRALE KENDETEGN VED FORSTÅElsen AF GOD UNDERVISNING	89
SAMMENHOLDNING, ANALYSE OG DISKUSSION	90
ENIGHED BLANDT DISKURSERNE	90
STRUKTURMÆSSIGE UDFORDRINGER	91
ORGANISATORISKE UDFORDRINGER	93
EVALUERINGSMÆSSIGE UDFORDRINGER	99
OVERORDNEDE UDFORDRINGER	101
KONKLUSION	103
PERSPEKTIVERING - ET KRITISK BLIK PÅ UNDERVISNING	109
UNDERVISNING OG GOD UNDERVISNING	109
FORSKELLIGE GRUNDOPFATTELSEr AF UNDERVISNING	110
MÅL OG MÅLBARHED	111
FORSKNING I UNDERVISNING	112
EFTERREFLEKSION	114
REFERENCER	115
ANSVARSLISTE	123

Indledning

Dette speciale omhandler entreprenørskabsundervisning i en folkeskolekontekst. Vores personlige motivation for at skrive specialet bunder i en fælles, grundlæggende interesse for at kvalificere undervisningen i den danske folkeskole. En gennemsnitlig elev har haft mellem ti- og femtetusinde undervisningstimer inden denne forlader skolen efter op til tretten år – det svarer til ca. 1000 timer om året. Når så stor en procentdel af et menneskes liv bruges på uddannelse, mener vi, det er vigtigt at uddannelsessystemet hele tiden revurderes, opdateres og tilpasses både den pædagogiske, didaktiske samt samfundsmæssige udvikling.

Hvorfor er entreprenørskab aktuel i en uddannelsessammenhæng?

Entreprenørskab er et relativt nyt fænomen i skolesammenhæng. Det er samtidig et komplekst felt at definere, idet det bliver beskrevet ud fra flere forskellige forskningsdiscipliner som eksempelvis psykologi, sociologi, pædagogik, økonomi, og fordi der ikke findes nogen samlet dansk definition på dette. Entreprenørskabsfænomenet udspringer af en økonomisk tradition, men er efterhånden udbredt til også at være tilknyttet en pædagogisk, social og kulturel forståelse. Af samme grund kan man finde mange forskellige betegnelser for og forståelser af fænomenet, som f.eks. innovativ didaktik, entreprenøriel pædagogik, foretagsomhed osv.

Vi lever i en krisetid, men vi lever også i en tid, hvor meget af det, der var i går, allerede er anderledes i dag. Skolens evindelige udfordring består i at uddanne elever til en fremtid ingen kender, men i takt med at samfundet gennemgår forandringer som aldrig før, stiller dette øgede krav til, at vores uddannelsessystem nytænkes.

Den politiske løsning på krisen har i lang tid været øget uddannelse. Et tydeligt eksempel på dette er den tidligere regerings målsætning om, at 95 procent af alle unge skulle have en

ungdomsuddannelse i 2015 (<http://www.uvm.dk> (I)). Danmark skal være et videnssamfund, hvilket skal give os den nødvendige konkurrenceevne, så vi kan tilpasse os de globale forandringer; herunder gældskrisen. Med tiden er det dog fra regeringens side blevet klart, at viden ikke kan stå alene som danskernes primære kompetenceområde i fremtiden. Kompetencer indenfor kreativitet, innovation og entreprenørskab vinder større og større indpas på den politiske dagsorden. Siden 2001 er der søsat en række initiativer for at opprioritere entreprenørskab i uddannelsessystemet. Eksempelvis har regeringen valgt at støtte IDEA og Øresund Entrepreneurship Academy, og har oprettet studentervæksthuse rundt på forskellige uddannelsesinstitutioner. Derudover er Selvstændighedsfonden - Young Enterprise også statsligt oprettet¹. I 2005 fremgår det i publikationen "Nye mål", der indgik i regeringsgrundlaget², at Danmark i fremtiden skal være et førende iværksættersamfund:

"En stærk iværksætterkultur er en vigtig kilde til fornyelse i samfundet, så der kan skabes nye forretningsmuligheder og mange nye arbejdspladser. Det er regeringens ambition, at Danmark i 2010 skal være i den europæiske elite på iværksætterområdet"
[Nye mål, Regeringsgrundlaget, 2005].

Videre lyder ambitionen fra den tidligere regering, at vi i fremtiden skal konkurrere på viden, ideer, evne til at omstille os, sætte ting i gang og finde på nye løsninger. Danskerne skal have større frihed, så vi kan få et mere dynamisk og kreativt samfund. (Nye mål, regeringsgrundlaget, 2005). I 2006 udkom en rapport fra Globaliseringsrådet³, der påpeger, at vi skal have verdens bedste folkeskole, og at denne skal: *"[...] give eleverne faglige kundskaber og færdigheder, fremme kreativitet og selvstændighed samt forberede til*

¹ Målsætningen for Fonden for Entrepreneurskab - Young Enterprise er at sikre, at flere elever og studerende på alle uddannelsesniveauer introduceres for og deltager i entreprenørskabsundervisning, herunder at entreprenørskab bliver en integreret del af vores uddannelsessystem.

² I perioden 2001 til 2011 havde Danmark borgerlige regeringer bestående af Venstre og De Konservative med Dansk Folkeparti som støtteparti.

³ Den danske regering nedsatte i april 2005 et Globaliseringsråd til at rådgive regeringen om en strategi for Danmark i den globale økonomi. Rådet er bredt sammensat af repræsentanter fra fagforeninger, erhvervslivets organisationer, personer fra virksomheder og fra uddannelses- og forskningsverdenen samt fra regeringen ("Fremgang, fornyelse og tryghed – strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer", 2006: 36).

videre uddannelse” (Fremgang, Fornyelse og Tryghed - Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer, 2006: 8). Derudover skal både virksomheder og offentlige institutioner være blandt de mest innovative i verden (Fremgang, fornyelse og tryghed - Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer, 2006: 26).

I 2009 publicerede den tidligere regering policydokumentet ”Strategi for uddannelse i entreprenørskab”, hvori de udtrykker, at Danmarks konkurrenceevne skal styrkes af uddannelse i entreprenørskab, og at entreprenørskab skal på skoleskemaet i både folkeskolen, på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser (Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2009 :5). I det nyeste udspil fra den nuværende regering⁴ er entreprenørskab fortsat prioriteret, hvilket fremgår af visionen for deres innovationsstrategi, som i en samlet strategi forventes at udkomme oktober 2012:

”[...] Danmark skal være løsningernes land, hvor innovative løsninger på store samfundsmæssige udfordringer omsættes til vækst og beskæftigelse. [...] Vi skal integrere innovative kompetencer og entreprenørskab i uddannelserne. Uddannelses-, forsknings- og innovationspolitik skal tænkes tæt sammen” [www.fivu.dk].

Når regeringen har sat entreprenørskabsundervisning på den uddannelsespolitiske dagsorden, må dette ses som et udtryk for en grundlæggende antagelse om, at entreprenørskab ikke udelukkende kan anses som en medfødt egenskab, men noget der kan læres - eller i hvert fald stimuleres. Den grundlæggende opfattelse af, at entreprenørskab er en disciplin, der kan læres, er ligeledes vores udgangspunkt for dette projekt, hvorfor vi beskæftiger os med pædagogisk entreprenørskab i undervisningen i folkeskolen.

⁴ I september 2011 blev 10 års borgerligt styre afløst af en socialdemokratiske ledet regering bestående af SF, Socialdemokratiet og Radikale Venstre med Enhedslisten som potentielt støtteparti.

Entreprenørskabsundervisning i mødet med forståelsen af "god undervisning"

Af ovenstående fremgår det, at entreprenørskabsdiskursen⁵ er et højaktuelt emne på den politiske dagorden i forhold til uddannelsesområdet og har været det i en årrække. En anden diskurs der eksisterer sideløbende i den danske folkeskole er en forståelse af, hvad der karakteriserer "god undervisning". Når vi skriver "god undervisning" i citationstegn skyldes det, at god undervisning ikke er udtryk for en entydig diskurs, men at "god undervisning" i denne sammenhæng dækker over den empiriske- og evidensbaserede forsknings forståelse af god undervisning. Denne type forskning arbejder ud fra en antagelse om at kunne definere, hvad god undervisning er ud fra forskningsmæssige resultater. I løbet af de sidste 10-15 år har den empiriske undervisningsforskning gjort fremskridt. Især psykologer har iværksat og afviklet længerevarende, ressourcekrævende studier og kontrolgruppeforskning i et forsøg på at kunne isolere kendetegn på god undervisning (Meyer, 2008: 15). Tendensen til at fokusere på den empiriske undervisningsforskning og "hvad der virker", ses tydeligt ved bl.a. oprettelsen af Dansk Clearinghouse for Undervisningsforskning (DCU)⁶.

Som vi har beskrevet ovenfor, hersker der flere forskellige diskurser på undervisningsområdet - også flere end de nævnte. Men som det fremgår, er entreprenørskabsdiskursen prioriteret politisk, og det er besluttet, at entreprenørskab *skal* integreres i det danske uddannelsessystem - herunder folkeskolen. Samtidig er også forståelsen af "god undervisning" som diskurs i fokus - men hvad sker der, når de to

⁵ I specialet anvender ordet diskurs, forstået som: "*[...]en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*" (Jørgensen & Philips, 1999: 9). Det dækker ofte over en forståelse af, at vores sprog er struktureret i forskellige mønstre, som præger vores udsagn, når vi optræder i forskellige sociale arenaer (Jørgensen & Philips, 1999: 9) (se uddybning af vores brug af begrebet i afsnittet 'metode').

⁶ DCU blev oprettet i 2006 og er tilknyttet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. DCU arbejder med at indsamle erfaringer fra undervisning, med det formål at fremme evidensen i praksis hos alle, der arbejder med læring og pædagogik. DCU skal finde frem til, hvad der virker. Selv skriver DCU på deres hjemmeside, at den evidensbaserede praksis er udtryk for et nyt paradigme indenfor medicin, socialarbejde og pædagogik. Her vil både praktikere og forskere sikre sig, at deres praksis baseres på den bedste, tilgængelige viden (www.dpu.dk (I)).

diskurser møder hinanden? Og kan det få konsekvenser for undervisningen i folkeskolen? Vi har en antagelse om, at netop diskursen om "god undervisning"⁷ rejser udfordringer til diskursen om entreprenørskabsundervisning, når denne skal realiseres i den danske folkeskole. Denne antagelse, er vi interesseret i at undersøge og analysere nærmere. Dette leder os til nedenstående problemformulering.

Specialets problemformulering

Hvordan kan fænomenet entreprenørskab forstås i et pædagogisk og didaktisk perspektiv? Og udfordrer forståelsen af "god undervisning" realiseringen af entreprenørskabsundervisning i en folkeskolekontekst?

I vores speciale besvarer vi problemformuleringens første spørgsmål i kapitel 1, mens andet spørgsmål besvares i kapitel 2.

⁷ Vi vil i resten af specialet undlade citationstegnene omkring god undervisning for læsevenlighedens skyld.

Metode

Vi vil i dette afsnit først redegøre for afgrænsningen af vores speciale. Dernæst præsenterer vi vores videnskabsteoretiske tilgang, hvorefter vi kort uddyber diskursbegrebet og baggrunden for at medtage det. Til sidst fremgår en forklaring til, hvordan vi har opbygget specialet, samt overvejelserne bag vores valg af teoretikere og empiri.

Specialets afgrænsning

I problemformuleringens første spørgsmål spørger vi: *"Hvordan kan man forstå fænomenet entreprenørskab i et pædagogisk og didaktisk perspektiv?"*. Vi foretager her en afgrænsning af specialet, da det perspektiv vi anskuer fænomenet entreprenørskab ud fra er *pædagogisk* og *didaktisk*. I problemformuleringens andet spørgsmål: *"Udfordrer forståelsen af god undervisning realiseringen af entreprenørskab i folkeskolen?"*, belyser vi igen eventuelle udfordringer i et undervisningsperspektiv. Da vi ikke beskæftiger os med en specifik case, er formålet med specialet rettet mod at konkludere på et *generelt* plan. Omfanget i specialet begrænses sig desuden ved, at vi undersøger, hvordan forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskab, hvilket blot er én blandt mange diskurser indenfor undervisning.

Videnskabsteori

I specialets problemformulering spørger vi, hvordan fænomenet entreprenørskab kan *forstås* i et pædagogisk og didaktisk perspektiv, og hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskab i folkeskolen. For at blive i stand til at opnå disse forståelser, vælger vi at anvende hermeneutik som vores videnskabsteoretiske tilgang, da man indenfor denne tradition netop er optaget af, hvordan man kan opnå forståelse. I hermeneutikken søger man gennem fortolkning at opnå *forståelse* af den mening, der knytter sig til en tekst. For at blive i stand til at forstå meningen med en tekst eller et udtryk, må man foretage en dokument- og tekstanalyse, hvilket ligeledes er vores

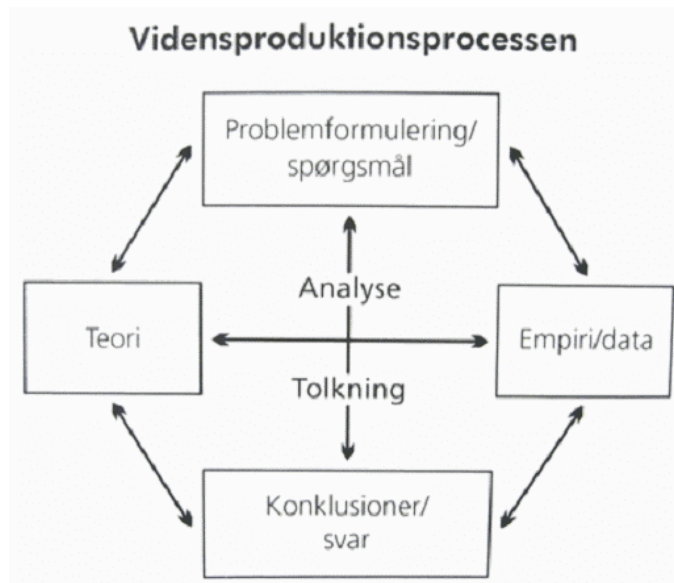
fremgangsmåde i forhold til at besvare problemstillingen.

Hermeneutikken hører ind under den humanvidenskabelige tradition, som er kendetegnet ved, at man har en fortolkende tilgang til viden og betydningen af det fænomen, man undersøger: *"Gennem fortolkningen søges en erkendelse af verden, der bygger på en forståelse af menneskelige livssammenhænge"* (Thisted, 2010: 48). Når man anvender en humanvidenskabelig metode, eksisterer der en dobbelthed, idet det er en menneskelig verden, der undersøges, og at denne verden samtidig undersøges af mennesker (Thisted, 2010: 48). Dette paradoks er ligeledes et vilkår for vores arbejde med dette speciale, idet vi undersøger entreprenørskab, som er et menneskeskabt fænomen og dermed en del af den menneskelige verden, som vi selv indgår i.

Hermeneutik kommer af det græske ord *hermeneuein*, som betyder at tolke eller fortolke. Man kan spore denne metodiske retning tilbage til antikken, hvor begrebet oftest blev anvendt i forhold til fortolkning af litteratur. Først fra omkring 1500-tallet kan man dog tale om hermeneutik som en egentlig metodelære. På denne tid brugte man hermeneutikken som fortolkningsmetode til at forstå de bibelske tekster, og man var af den opfattelse, at sandheden lå i bibelen, da denne repræsenterede Guds ord og vilje. For at forstå denne sandhed til fulde, måtte man se på de enkelte sætninger i bibelen i forhold til teksten som helhed. Denne tankegang afspejler det, der er kendt som den hermeneutiske cirkel, som er hermeneutikkens grundlæggende forståelsesprincip:

"[...] den hermeneutiske cirkel, bygger netop på forståelsen af det enkelte ud fra den helhed, det indgår i. På den anden side kan forståelsen af helheden siges at være opbygget af forståelsen af de enkelte dele. Der er således et gensidigt eller dialektisk forhold mellem del og helhed" [Thisted, 2010: 51].

Bevægelsen mellem del og helhed afspejler ligeledes vores arbejdsproces i specialet, idet vi gennem vores teori og empiri (delene), har opdaget nye vinkler og perspektiver, hvorfor problemformuleringen samt vores resultater (helheden) tilsvarende er blevet ændret undervejs. Denne vidensproduktionsproces kan betegnes som en iterativ proces, der er baseret på det hermeneutiske fortolkningsprincip (Andersen, 2008: 25). Den iterative proces er illustreret i denne model:



Vidensproduktionsprocessen (Andersen, 2008: 25).

De dobbeltrettede pile viser, at når man arbejder iterativt med en problemstilling, sker det i en dynamisk vekselvirkning mellem problemformulering, empiri/data, teori og konklusioner.

Helt grundlæggende gør det sig gældende indenfor hermeneutik, at sandheden ligger i helheden. Indenfor de forskellige former for hermeneutik anskues karakteren af helheden imidlertid forskelligt, og man kan sige, at det, der adskiller de forskellige tilgange fra hinanden knytter sig til, hvilke faktorer de mener, der bør inddrages i fortolkningsprocessen (Thisted, 2010: 51-57). Som nævnt ovenfor har den *klassiske, bibelske hermeneutik* den opfattelse, at den absolutte sandhed findes i bibelen, og dermed er givet på forhånd i kraft af Guds vilje. Ser man på den moderne hermeneutik, som Friedrich Schleiermacher⁸ er en af foregangsmændene for, bygger denne på nogle helt andre antagelser. I den moderne hermeneutik mener man, at ingen tekster i sig selv indeholder den endegyldige sandhed, idet forfatteren til de givne tekster har stor indvirkning på den mening, der er knyttet til teksten. Det skyldes, at forfatterens egen livsanskuelse og formål med teksten uundgåeligt præger den. Derfor involverer

⁸ Friedrich Schleiermacher (1768-1834) var tysk teolog og filosof.

tekstfortolkningen således også en forståelse af den mening, der er forbundet med teksten (Thisted, 2010: 51). Ifølge Schleiermacher er en tekst et udtryk for den tid, den er skrevet i, men perspektivet på teksten og dens samtid vil altid være præget af forfatteren. For at forstå en tekst til fulde, må man derfor indenfor denne hermeneutiske forståelse forsøge: "[...] at genopleve det liv, som ligger bag et givent åndsprodukt" (Thisted, 2010: 52). Genoplevelsen er mulig i kraft af, at både forfatter og læser er en del af den samme åndslige livsverden. Schleiermacher udvider gennem denne forståelse den hermeneutiske cirkel med et psykologisk element, der indebærer, at fortolkning af et budskab altid skal ses i relation til forfatterens indvirkning på dette budskab. I den moderne hermeneutik opfattes hermeneutik ikke kun som en metode, der kan frembringe sandheden i tekster, men kommer også til at omhandle, hvad forståelse helt grundlæggende indebærer. For Schleiermacher er forståelse noget, vi alle benytter os af i almindelige, hverdagslige situationer, og derfor bør hermeneutikken ikke kun knyttes til forståelse af bibelske tekster. Han mener at det, når alt kommer til alt, er de samme problemer vi støder på, når vi forsøger at forstå indholdet af en avis, såvel som når vi søger at forstå en konversation med et andet menneske (Thisted, 2010: 52). Hermeneutik handler således i denne forståelse om fortolkning af menneskelige udtryk – i vores sammenhæng udtryk, der omhandler forståelser af fænomenet entreprenørskab samt forståelsen af god undervisning.

En anden fremtræden skikkelse, der har bidraget til udviklingen af hermeneutikken er Wilhelm Dilthey⁹, der tilføjer den hermeneutiske cirkel et historisk element. Dilthey mener, at man må fortolke en tekst ud fra den samtid, den er skrevet i, og de tanker, der var fremtrædne på daværende tidspunkt. En fortolkningsproces indebærer således en samfundsmæssig og historisk indsigt for at forstå de givne tekster korrekt (Thisted, 2010: 53). Både Schleiermacher og Dilthey er af den opfattelse, at fortolkningsprocessen handler om at afdække en på forhånd dikteret mening med en tekst, hhv. ud fra et psykologisk og historisk perspektiv (Thisted, 2010: 58). Indenfor den *filosofiske hermeneutik*, som Hans-Georg Gadamer¹⁰ repræsenterer, mener man også, at både den historiske samt

⁹ Wilhelm Dilthey (1833-1911) var tysk filosof og professor i Basel.

¹⁰ Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var tysk filosof.

psykologiske dimension har indflydelse på en tekst, men også at forståelsen af en tekst må involvere en forståelse af dets budskab:

"For læseren drejer det sig altså således ikke blot om at tilegne sig en forudgivet mening, men også at overveje, hvad der siges i teksten om den givne sag. [...] Det centrale i tekstfortolkningen er, at vi søger at forstå det, som teksten siger, det, som den påstår"
[Thisted, 2010: 58].

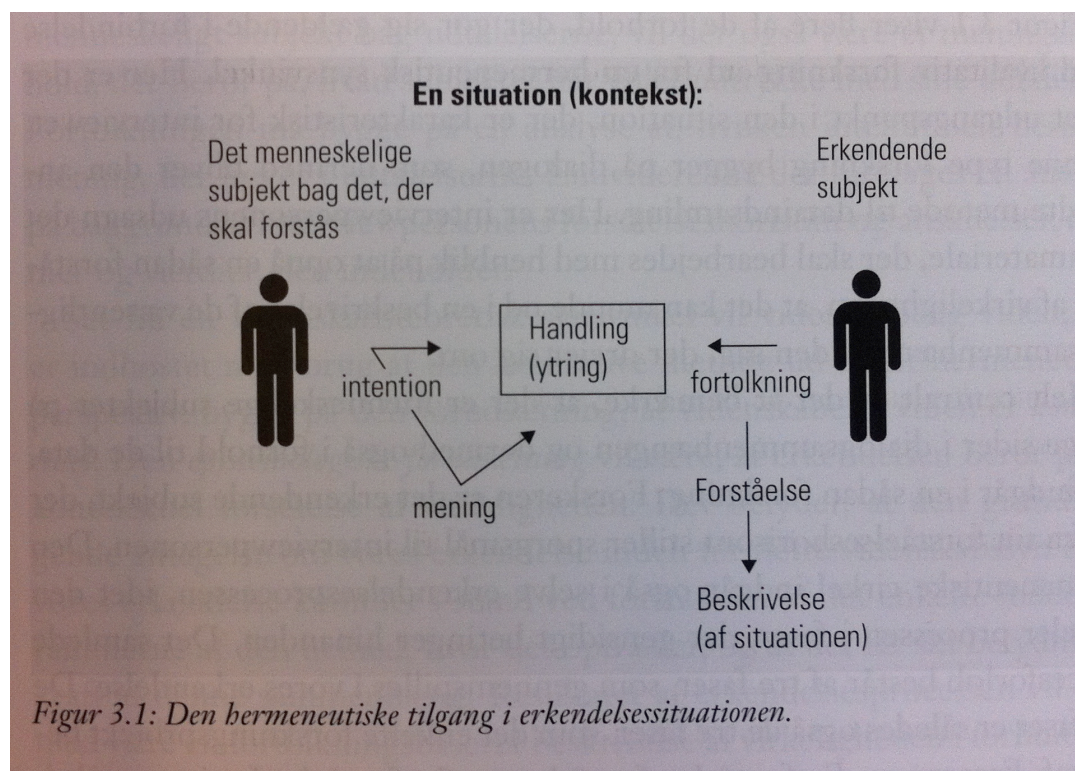
I den filosofiske hermeneutik mener man derfor ikke, at man bør sætte sig ind i en anden persons sjæleliv for at forstå en tekst korrekt. Forståelsen opnår man ved at finde frem til meningen med teksten, og tage stilling til det sandhedskrav teksten rejser. Dette skal forstås således, at man må forholde sig til tekstens udsagn og budskab og herudfra vurdere sandheden. Man behøver imidlertid ikke være enig med teksten i dens budskab for at vurdere den, men ifølge Gadamer er en stillingtagen til dens sandhed nødvendig. Meningen med teksten foreligger dog ikke blot i teksten som en genstand, der kan søges efter. Tekstens mening afhænger og påvirkes af den meningshorisont, som både forfatteren og modtageren har (Thisted, 2010: 59). Derfor kompliceres forståelsesprocessen, hvis forfatteren og modtageren har levet i to forskellige tidsaldre eller er fra forskellige kulturer, og dermed ikke indgår i samme livsverden eller samme meningshorisont. Ifølge Gadamer rummer meningshorisonterne såkaldte fordomme. Fordommene kan betegnes som en form for forhåndsantagelser, som vi benytter i vores erkendelsesproces. Fordomme svarer i denne forståelse til det, der indenfor hermeneutikken ofte betegnes som forforståelser, og som er en nødvendig del af individets erkendelsesproces:

"Fordomme er for-domme, altså domme, der kommer før den konkrete situation, og som vi bruger for at nå en forståelse af, hvad der er på spil i den konkrete situation [...]. Der findes med andre ord ingen forudsætningsløs erkendelse. Teksten er skrevet ud fra sine fordomme, som den også taler og tolker ud fra. Jeg har mine fordomme, som jeg taler og tolker ud fra. Der er altså tale om to forskellige meningshorisonter" [Thisted, 2010: 59].

Når man i en eller anden grad bliver i stand til at forstå en tekst eller et udtryk skyldes det dermed, at man har opnået det Gadamer betegner som en horisontsammensmeltning (Collin & Køppe, 2007: 153). Det betyder, at der i kraft af ens forståelsesproces er sket en transformation af ens meningshorisont. Man har altså ikke udviklet den samme

meningshorisont, som der ligger bag den tekst eller det udtryk, man søger at forstå. Men meningssammensmeltningen har bevirket en udvikling, idet man har øget sin egen horisont gennem en forståelse af en anden meningshorisont (Thisted, 2010: 59).

Den hermeneutiske tilgang i erkendelsesprocessen er afbilledet i denne model:



Den hermeneutiske tilgang (Thisted, 2010: 61).

Når vi beskæftiger os med den hermeneutiske metode, får det konsekvenser for den måde, hvorpå vi frembringer vores viden. Ser man på modellen ud fra vores specialesammenhæng, er det os, som erkendende subjekter, der gennem fortolkning opnår en forståelse af de tekstlige ytringer (fx udsagn fra teoretikere samt policydokumenter m.m.), vi analyserer. Vi erkender dog ud fra et specielt perspektiv, idet vi er optaget af en pædagogisk og didaktisk forståelse af entreprenørskab. I erkendelsesprocessen må vi være opmærksomme på, at vores fortolkning er præget af vores egen forforståelse. Da vi søger at afdække fænomenerne entreprenørskab og god undervisning, inddrager vi mange forskellige subjekters ytringer om fænomenerne i vores analyse. Ytringerne danner tilsammen et billede af de fænomener, vi vil undersøge, og da det er en generel forståelse af

fænomenerne, nærmere end en specifik tekstanalyse, vi søger at indfange, finder vi det ikke meningsfuldt at gå ind i hver enkelt subjekts intention.

Vi mener, at man kan argumentere for, at der indenfor hermeneutikken er en sammenhæng mellem sprog og handling, idet de forståelser man udleder af sproget eller udsagnene, får konsekvenser for, hvordan man handler. Eksempelvis får måden hvorpå man forstår entreprenørskab konsekvenser for, hvordan man vælger at undervise i det. Det bliver derfor interessant for os at undersøge, hvordan man kan *forstå* fænomenerne entreprenørskab og god undervisning.

Om diskursbegrebet

Når vi i specialet anvender ordet diskurs, er det ud fra denne definition: "*[...]diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*" (Jørgensen & Philips, 1999: 9). Diskurs dækker ofte over en forståelse af, at vores sprog er struktureret i forskellige mønstre, som præger vores udsagn, når vi optræder i forskellige sociale arenaer (Jørgensen & Philips, 1999: 9). Det er denne forståelse af begrebet, vi anvender, når vi bruger begrebet diskurs i specialet. Når inddragelsen af diskursbegrebet bliver aktuel i dette speciale skyldes det,

at vi beskæftiger os med en *forståelse* af to tendenser, som aktuelt er centrale indenfor undervisningsverdenen hhv. forståelsen af entreprenørskabsundervisning og forståelsen af god undervisning – med andre ord to diskurser.

I vores undersøgelse bruger vi diskursbegrebet, da vi på et overordnet niveau undersøger, hvilke mønstre og temaer, der betones indenfor de to diskurser – herunder kendetegn. På den måde kan vi se, hvor diskurserne ligner hinanden og adskiller sig fra hinanden, og dermed besvare, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning. Forståelsen af de to diskurser er således en essentiel del af vores speciale. Vi er inspireret af en diskursanalytisk tilgang, men vi vil dog understrege, at vores formål med specialet *ikke* er at foretage en decideret diskursanalyse, idet vi analyserer vores teoretiske udsagn på et overordnet plan, nærmere end at gå ind i en detaljeret lingvistisk diskursanalyse.

Begrebet diskurs sættes ofte i forbindelse med en socialkonstruktionistisk forståelse af viden. Derfor uddyber vi kort denne tilgang. Socialkonstruktionisme dækker over en samlet betegnelse for en række nyere teorier om kultur og samfund. Der findes mange forskellige tilgange indenfor denne videnskabsteoretiske retning, og det kan derfor være svært at foretage en samlet karakteristik (Jørgensen & Philipsen, 1999: 13). Alligevel findes der fire grundlæggende karakteristika, der binder feltet sammen:

- 1.) En kritisk indstilling overfor selvfølgelig eller objektiv viden. Det er i kraft af menneskets kategorier, at virkeligheden bliver tilgængelig. Vores syn på verden og viden er således ikke en afspejling af virkeligheden, men et produkt af den måde hvorpå vi kategoriserer verden på.
- 2.) At vores syn på viden og verden er historisk og kulturelt betinget. Det vil sige, at vores verdenssyn og identitet på den måde er foranderlig.
- 3.) At viden og verden skabes i sociale processer. Gennem social interaktion skabes fælles sandheder, og der foregår en konstant forhandling af, hvad der kan betragtes som sandt eller falsk.
- 4.) At der er en sammenhæng mellem viden og social handling. Forskellige sociale syn på verden resulterer i forskellige sociale handlinger. Sociale konstruktioner af sandhed og viden får derfor bestemte sociale konsekvenser, hvilket betyder, at et bestemt syn på verden kan opfattes som naturligt i én social sammenhæng, mens den kan blive opfattet som det modsatte i en anden.

(Burr i Jørgensen & Philipsen, 1999: 13-14)

Da vi i specialet arbejder ud fra en hermeneutisk metode, argumenterer vi for, at diskursgrebet og dets videnskabsteoretiske grundlag kan fungere i overensstemmelse med hermeneutikken. Trods det, at de to retninger grundlæggende har et forskelligt syn på, hvordan viden skabes, er sproget indenfor både socialkonstruktionismen og hermeneutikken i centrum. Indenfor socialkonstruktionismen er viden konstrueret gennem sproget i sociale konstruktioner (Gergen, 2001), og i hermeneutikken kan viden fremtolkes gennem sproglige udtryk. Indenfor begge retninger tolker vi ligeledes, at man er kritisk indstillet overfor objektiv viden. Socialkonstruktionismen fremfører, at viden er et

produkt af den måde, hvorpå vi kategoriserer vores verden, og denne er derfor ikke entydig (Gergen, 2001). I en hermeneutisk tradition opnås viden gennem fortolkning, men den viden, man her kan finde frem til, er påvirket af såvel forfatterens som modtagerens meningshorisont – denne er derfor heller ikke entydig. Desuden deler de to videnskabsteoretiske retninger, efter vores mening, en forståelse af, at vores viden er påvirket af de historiske og kulturelle omgivelser, vi indgår i. Indenfor socialkonstruktionismen mener man, at synet på viden og verden er kulturelt og historisk indlejret, og når man indenfor hermeneutikken taler om, at forfatterens og modtagerens meningshorisont må tages i betragtning, når man søger at opnå viden, er det blandt andet også det historiske og kulturelle element, de her mener, der bør tages i betragtning.

Vi er klar over, at de to retninger adskiller sig på mange måder, men da sproget er en fællesnævner i de to videnskabsteoretiske forståelser, mener vi, at vores inddragelse af diskursbegrebet og dets videnskabsteoretiske baggrund kan passe overens med vores hermeneutiske metodetilgang. Ikke mindst fordi diskursbegrebet blot anvendes som et hjælpebegreb til at forstå de to tendenser, som vi beskæftiger os med, og de mønstre eller temaer, der knytter sig til dem hver især.

Specialets opbygning

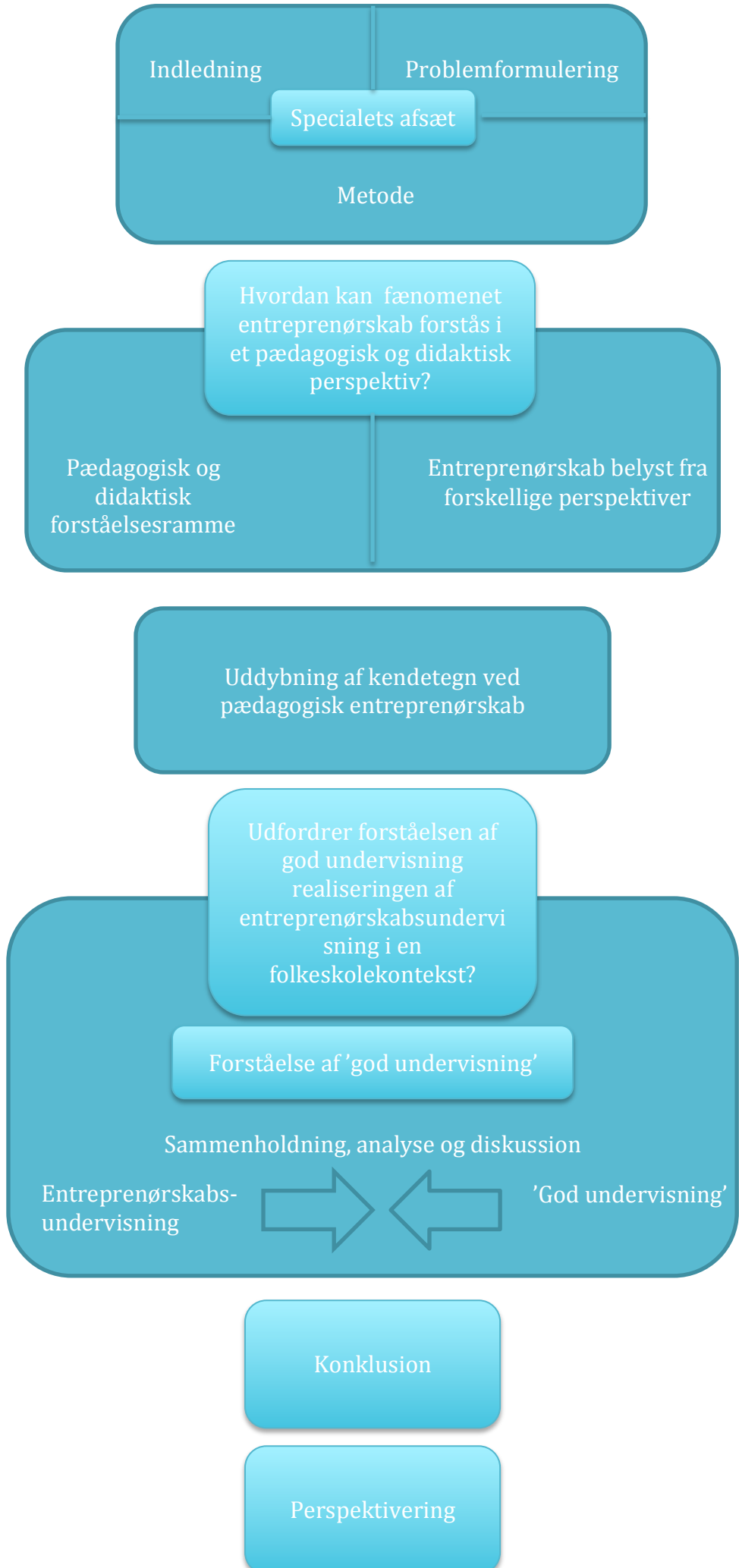
I dette speciale er vi som nævnt interesserede i at undersøge, hvordan entreprenørskab som fænomen kan forstås i et pædagogisk og didaktisk perspektiv, hvilket vi besvarer i specialets kapitel 1. I kapitel 2 undersøger vi, om forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Derved er specialet delt i to undersøgelsesfelter, hvilket også afspejler sig i specialets struktur.

I det første kapitel præsenterer vi en pædagogisk og didaktisk forståelsesramme, der danner baggrund for, at vi kan foretage en analyse af, hvordan fænomenet entreprenørskab kan forstås ud fra en pædagogisk og didaktisk tilgang. Vi begynder med at præsentere et historisk rids over forskellige pædagogiske retninger gennem tiden, og dernæst præsenterer vi en didaktisk-dannelsesteoretisk ramme. Derefter undersøger vi, hvilke forskellige overordnede forståelser, der findes af entreprenørskabsfænomenet, ligesom vi

undersøger entreprenørskabsfænomenet i et politisk perspektiv. I den overordnede forståelse analyserer vi os frem til, hvilke syn på pædagogik, dannelse og didaktik, der ligger bag fænomenet. Da vi har afgrænset specialet til primært at omhandle pædagogisk entreprenørskab, går vi herefter nærmere ind i at undersøge, hvilke overordnede kendetegn der er ved entreprenørskabsundervisning, samt hvilken læringsforståelse denne type undervisning afspejler. Sidst i kapitlet uddyber vi de overordnede kendetegn for entreprenørskabsundervisning, og vurderer hvilke, der er de mest centrale og gennemgående for denne diskurs.

I det andet kapitel er vi interesseret i at undersøge, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. For at kunne foretage denne undersøgelse finder vi først frem til, hvad man indenfor denne diskurs i form af empirisk og evidensbaseret forskning mener, der karakteriserer god undervisning. Herudfra vurderer vi, hvilke kendetegn på god undervisning, der er de mest centrale og gennemgående. Disse kendetegn sammenholder vi efterfølgende med de mest gennemgående og centrale kendetegn på entreprenørskabsundervisning, hvilket gør os i stand til at analysere og diskutere, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Til sidst sætter vi specialet i et perspektiv ved at foretage et kritisk blik på undervisning. Vi finder det relevant at anskue undervisning ud fra et sådant kritisk metaperspektiv, da undervisning er omdrejningspunktet for specialets undersøgelse.

De to kapitler er indbyrdes forbundet, da det er nødvendigt at få afdækket entreprenørskab som fænomen, før vi kan gå nærmere ind i, om og hvordan det kan udfordre forståelsen af god undervisning. Fænomenet entreprenørskab er utrolig komplekst, hvorfor vi mener, at det er nødvendigt at belyse det fra adskillige perspektiver for at opnå så komplet en forståelse som mulig. Da vi arbejder hermeneutisk og løbende fortolker os frem til forståelser, foretager vi således også vores analyse løbende. Nedenfor har vi lavet en grafisk illustration over specialets struktur:



Begrundelser for valg af teori og empiri

I vores didaktiske og pædagogiske forståelsesramme benytter vi Wolfgang Klafki¹¹ didaktiske og dannelsesmæssige begreber, der kan fungere som kategorier vi kan anvende i vores analyse af problemstillingen. Klafki er professor i pædagogik og en af de mest indflydelsesrige teoretikere indenfor områderne didaktik og dannelse. Den pædagogiske del af vores forståelsesramme repræsenteres gennem et historisk overblik. I analysen af læringsforståelsen bag entreprenørskab går vi nærmere ind i John Deweys¹² pragmatiske læringsteori, da vi mener at der er paralleller mellem hans læringsforståelse og nogle af elementerne i entreprenørskabsundervisning. Dewey var professor i filosofi og pædagogik og har været en markant skikkelse i udviklingen af det danske uddannelsessystem.

Da entreprenørskab som fænomen i undervisningen er et relativt nyt fænomen, er der ikke forskere på området, der er tydeligt mere toneangivende end andre, på samme måde som der eksempelvis er indenfor begrebet kreativitet. Vi har af den grund, og fordi vi ønsker at forstå fænomenets kompleksitet på et generelt plan, valgt at benytte mange forskellige teoretiske bidrag, nærmere end at gå ind i enkeltteorier. Det betyder, at vi er nødt til at gå på kompromis med nuancerne i de forskellige teoretiske bidrag samt baggrunden bag disse.

Indenfor entreprenørskabslitteraturen findes der ikke megen teori om entreprenørskab, der er specifikt møntet på den danske folkeskole. Derfor har vi valgt også at gøre brug af litteratur fra andre nordiske lande, idet vi har en antagelse om, at skolesystemet på mange måder minder om vores. Netop fordi der ikke er megen litteratur på folkeskoleområdet, anvender vi bl.a. teori, der er knyttet til en universitetskontekst. Dog mener vi, at der er en del generelle elementer, der kan overføres, da begge dele handler om undervisning og uddannelse. Udover teori om entreprenørskab og god undervisning har vi også valgt at undersøge, hvordan entreprenørskab er beskrevet i dansk skolesammenhæng ud fra diverse politiske dokumenter, herunder bl.a. regeringsstrategier og undervisningsministeriets faghæfter. I vores forståelse af fænomenerne entreprenørskab

¹¹ Wolfgang Klafki præsenterer vi i afsnittet 'Wolfgang Klafki'.

¹² John Dewey præsenterer vi i afsnittet 'Om Dewey'.

og god undervisning, ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv, udgør teorierne om entreprenørskab samt policydokumenterne herom vores empiri for analysen.

I anden del af specialet, hvor vi undersøger, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning, inddrager vi tre store undersøgelser, hvor målet har været at finde frem til tegn på god undervisning eller 'hvad der virker' i undervisningen. Alle tre undersøgelser er baseret på empiriske studier og dermed på de faktorer, der kan isoleres og måles. De tre undersøgelser er foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), John Hattie og Hilbert Meyer.

DCU bestræber sig på at skabe evidens i praksis hos alle, der arbejder med pædagogik og læring, og har i deres undersøgelse særligt fokus på lærerkompetencer og elevers læring. Deres undersøgelse er baseret på systematiske reviews, hvor der foretages kortlægning af al relevant forskning på et område, hvorefter de kvalitetsvurderer den forskning, de har foretaget og skaber en syntese, hvor det er muligt (www.dpu.dk (II)).

John Hattie fra New Zealand har ligeledes foretaget en meget stor sammenfatning af evidensbaseret forskning over de sidste 15 år, og hans forskning om, hvilke faktorer der har indflydelse på læring, har vundet stor udbredelse internationalt.

Hilbert Meyers forskning er baseret på en sammenfatning af international undervisningsforskning, overvejende ressourcekrævende langtidstudier og kontrolgruppeforskning, der er gennemført de sidste 100 år. Han har udledt ti kendetegn på god undervisning.

Vi har valgt de tre undersøgelser, fordi vi har en antagelse om, at de har en forskellig forståelse af god undervisning, og fordi de er med til at tematisere forståelsen af god undervisning. Desuden har vi valgt dem, fordi de ofte refereres til og inddrager mange andre undersøgelser, bl.a. fra international forskning. Ud fra en sammenholdning af undersøgelseerne kan vi finde frem til, hvad de karakteriserer som god undervisning og dermed, hvordan man forstå denne diskurs.

Pædagogisk og didaktisk forståelsesramme

Da vi arbejder ud fra den hermeneutiske metode, må vi redegøre for de begreber, vi bruger til at forstå vores undersøgelsesfelt med. Vores problemstilling undersøger vi ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv, og derfor afklarer vi her, hvordan vi i dette speciale forstår henholdsvis pædagogik og didaktik. Som analytisk ramme inddrager vi Wolfgang Klafkis didaktiske perspektiv, og dermed en didaktik, der er præget af en åndsvidenskabelig forståelse samt et indblik i pædagogikkens historie. Dette giver os et udgangspunkt for at analysere os frem til, hvordan man kan forstå fænomenet entreprenørskab.

Pædagogisk forståelsesramme

Til at definere begrebet pædagogik lader vi os inspirere af Peter Østergaard Andersen¹³. Hans definition bygger på en forståelse af pædagogik, hvor generationsforhold står centralt. Pædagogik handler om opdragelse, undervisning og uddannelse, der forudsætter, at der sker en overførsel af kultur, viden, normer, holdninger m.v. fra generation til generation (Andersen, 2007: 54). Videre skriver han: *"I vidt omfang handler pædagogik om at reproducere allerede udbredte og dominerende måder at opleve, tænke, føle, forstå og vide på"* (Andersen, 2007: 54-55). Indholdet i det der skal overføres, er forskelligt afhængig af kontekst, historisk tid, sociale og geografiske forhold m.v. (Andersen, 2007: 55).

¹³ Peter Østergaard Andersen er lektor på institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet og har udgivet en række bidrag til bøger og tidsskrifter om pædagogik.

Historisk overblik over forskellige pædagogiske retninger

I dette afsnit vil vi kort opridse de forskellige syn på undervisning og læring, som har domineret gennem tiderne. På den måde får vi et indblik i udviklingen indenfor det pædagogiske område. Afsnittet er kronologisk opbygget.

Helt tilbage fra Sokrates¹⁴ kan vi genfinde tanken om naturlig vækst i en metafor om jordemoderkunst. Sokrates mente ikke, at han tilførte sine elever noget, men hjalp dem blot til at fremdrage det, der allerede lå i dem. Sokrates' syn på undervisning har siden præget europæisk didaktik, hvilket vi særligt ser i den progressive pædagogik (Fibæk, 2007: 275).

Quintilian¹⁵ levede omkring år 30 e.Kr. og formulerede i antikken et modsatrettet syn på undervisning, idet han sammenlignede undervisning med at hælde vand på krukker. Viden var i den forstand noget, der skulle tilføres udefra, og det blev derfor ikke opfattet som noget iboende (Fibæk, 2007: 275-276).

Efter reformationen ændrede didaktikken sig. Hvor undervisningen før kun omfattede adelige og kirkelige, skulle nu også bønders og håndværkeres børn undervises, dog stadig kun hovedsageligt i læsning og den lille katekismus. Didaktikken blev systematiseret til en lære om undervisningens formål, indhold og metoder (Fibæk, 2007: 276). Johan Amos Comenius¹⁶, der bliver betragtet som didaktikkens grundlægger, revolutionerede undervisningen ved at introducere en række fundamentale principper:

- Forståelse frem for udenadslære
- Forsimpling af stoffet passende til, at det var børn, der skulle undervises
- Graduering og planmæssighed, hvilket betød, at eleverne skulle lære det lette først, derefter det lidt sværere osv.

¹⁴ Sokrates (469 f. Kr.-399 f.Kr.) var græsk filosof.

¹⁵ Quintilian (omkring år 30 e.Kr.) var romersk retoriker og lærer.

¹⁶ Comenius (1592-1670) var tjekkisk lærer, forfatter og præst.

- Realia, praktisk nytte og menneskedannelse. Heri lå, at eleverne ikke kun skulle lære de kristne budskaber, men også undervises i den reale verden og om dens natur og historie. Udover det skulle de dannes og tilegne sig almen nyttige færdigheder
- Læreren skulle arbejde ud fra, at eleverne var lærelystne af natur, og at legen skulle inddrages og være forbillede i de små klasser
(Fibæk, 2007: 277)

I oplysningstiden blev der formuleret et helt nyt dannelsesideal i forbindelse med, at skolen løsrev sig fra kirken. Et ideal om det rationelle, selvstændigt tænkende, kritiske og myndige menneske, der skulle bruge sin fornuft. Filosofen Immanuel Kant¹⁷ var her fremtrædende, og han formulerede oplysningstidens valgsprog: "*Sapere aude!*", der betyder: "*Hav mod til at betjene dig af din egen forstand*" (Fibæk, 2007: 278).

Efter oplysningstidens tanker om det rationelle, selvstændigt tænkende menneske begyndte tyske filosoffer at formulere ideen om dannelse. Dannelsesbegrebet omhandlede i denne forståelse, at formålet med skolen ikke længere var at opdrage til en bestemt religiøs trosretning eller til bestemte erhvervsmæssige færdigheder. Fokus var på elevens udvikling som menneske og kulturvæsen (Fibæk, 2007: 278).

Jean-Jacques Rousseau¹⁸, der også levede i tiden med dannelsens og oplysningens frembrud, fik en langsigtet didaktisk idé, der gik ud på, at undervisningen skulle indordne sig elevens naturlige og selvregulerende vækst. Hans tanker var således i tråd med Sokrates og Comenius, der også mente, at eleven ikke skulle presses for at lære noget, men at lysten til at lære ville komme spontant til eleven. Rousseau havde en individualistisk tilgang til pædagogikken (Fibæk, 2007: 279).

Den progressive pædagogik, også kaldet reformpædagogikken, der udsprang af Sokrates tanker, blev omkring år 1900 videreudviklet af John Dewey¹⁹ til at omfatte en mere social og demokratisk dimension. Dewey mente, at vækst sker i samliv og samvær med andre

¹⁷ Immanuel Kant (1724-1804) var tysk filosof.

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) var fransk filosof.

¹⁹ John Dewey (1859-1952) var amerikansk filosof, pædagog og samfundskritiker.

mennesker, og skolen kan derfor udgøre et lille minisamfund, hvor man skal eksperimentere og udforske. Elever skal primært lære ved at leve i den virkelige verden og eksperimentere, i stedet for at lære om verden i en boglig "som om-verden" (Fibæk, 2007: 279). Siden har Dewey og reformpædagogikken haft stor indflydelse i Danmark op gennem det 20. århundrede. Påvirkningen fra denne tradition har resulteret i bl.a. en mere anerkendende skole med en mere uformel omgangstone. Undervisningsformerne er også, med inspiration fra reformpædagogikken, ændret betydeligt fra en mere formel undervisning til en mere funktionel undervisning med projektarbejde, tværfaglighed, elevmedbestemmelse, hvor der også er fokus på elevaktivitet, selvvirksomhed og selvregulering, og hvor personlig bearbejdning og kreativitet er vigtigere, end at vi får tilført en stor mængde viden (Fibæk, 2007: 275-279). Det var ifølge Dewey essentielt, at det der skulle læres skulle være knyttet til elevernes egne erfaringer (Dewey, 2005: 203) (Deweys læringsteori uddyber i afsnittet 'om Dewey')

Fra midten af 1900-tallet begyndte en selvstændiggørelse af didaktikken, hvor de, der beskæftigede sig med det, ikke var teologer eller filosoffer, men lærere og didaktikere. Didaktikkens opgave bestod nu i at give lærerne de begreber, viden og tankegange, der gjorde dem i stand til at begrunde og udføre deres undervisning rationelt (Fibæk, 2007: 280). Ralph Tyler²⁰ gjorde op med, at undervisningen skulle være præget af ritualer og traditioner. Alle aktiviteter i undervisningen skulle bidrage til, at eleverne lærte netop det, der var hensigten i forhold til målene. Tylers tilgang til didaktik havde et klart teknologisk præg, der var rettet mod at udvikle effektive metoder og midler. Dette kan anskues som forstadiet til den retning, der i dag kaldes undervisningsteknologi. Wolfgang Klafki²¹ der arbejdede på samme tid som Tyler, holdt fast i ideerne fra dannelsestraditionen og oplysningstiden. Klafkis forståelse af dannelse er forskellig fra oplysningstidens syn, idet undervisning efter hans mening altid vil have et bagvedliggende dannelsessyn (Klafki, 2011: 15). Skolens indhold er i hans forståelse det afgørende, og han mener, at elever skal møde og udfordres af vores kulturs mest grundlæggende og vedkommende begreber og ideer (Fibæk, 2007: 281) (Se mere om Klafkis teori i afsnittet 'Wolfgang Klafki').

²⁰ Ralph Tyler (1902-1994) var en amerikansk underviser, der arbejdede med evaluering.

²¹ Wolfgang Klafki (1927-) er tysk pædagog og didaktiker.

I de seneste tre årtier kan man i didaktikken spore tendenser til, at interessen er flyttet fra lærerens undervisning til at have fokus på elevernes læring. Grunden til, at der nu er kommet mere fokus på elevernes læring bunder i en kritik af rationelle planlægningsmodeller, der ofte har en snæver opfattelse af didaktik og ikke medtager, at det ikke er sikkert, at eleverne lærer det, læreren prøver at formidle (Fibæk, 2007: 283). Samme syn er repræsenteret i en konstruktivistisk læringsforståelse, hvor man afviser, at læreren kan få kontrol over elevens udbytte af undervisningen (Fibæk, 2007: 283). Eleverne konstruerer selv deres forståelser og viden på baggrund af deres tidligere erfaringer. Derudover rummer kritikken af den rationelle tanke også, at det er uhensigtsmæssigt, hvis læreren har denne kontrol, da eleverne skal dannes til selvstændige mennesker, der kan tænke selv og være kritisk indstillet, og derfor ikke skal styres af en autoritet. I stedet skal de gradvist tage ansvar for deres egen læring (Fibæk, 2007: 285).

Som dette historiske overblik antyder, har der gennem tiden hersket flere forskellige opfattelser af undervisning, læring og pædagogik - også på samme tid. Indenfor hver opfattelse er der forskellige forståelser af dannelses-, videns-, samt læringssyn. Særligt kan vi se, at der har eksisteret to modsatrettede tendenser, som har præget pædagogikkens historie gennem tiden. Den ene tendens stammer tilbage fra Sokrates, hvor metaforen om en iboende vækst hos eleverne var central, mens den modsatrettede opfattelse stammer tilbage fra Quintilian, som brugte metaforen om at hælde vand på krukke i forhold til, hvordan man skulle opfatte læring.

Didaktisk forståelsesramme

Didaktik vedrører helt overordnet undervisningens indhold, metoder, mål samt lærer- og elevrolle. Werner Jank og Hilbert Meyer²² foreslår følgende brede definition af begrebet didaktik: *"Didaktik er undervisningens og læringens teori og praksis"* (Jank og Meyer, 2009: 17). Selv nævner de, at denne definition ikke deles af flertallet af deres fagfæller, idet de fleste opfatter didaktik som en videnskab, der må afgrænses fra den praktiske dimension. I

²² Werner Jank (1954-) er en østrigsk musikpædagog og didaktiker og Hilbert Meyer (1941-) er tysk professor i skolepædagogik.

deres forståelse indbefatter didaktisk teori praksis, på samme måde som praksis er gennemsyret af teori (Jank og Meyer, 2009: 18).

Didaktikken har til formål at støtte lærere og lærende i undervisning og læring. I didaktik beskæftiger man sig med følgende ni spørgsmål i forhold til læring: Hvem? Hvad? Af hvem? Hvornår? Med hvem? Hvor? Hvordan? Ved hjælp af hvad? Hvorfor? (Jank og Meyer, 2009: 19). *Hvem* knytter sig til undervisningens målgruppe; dvs. eleverne. *Hvad* omhandler undervisningens indhold, mens *af hvem* vedrører, hvem der skal gennemføre undervisningen. Spørgsmålet *hvornår* dækker over, på hvilket tidspunkt eleverne skal og kan lære det forskellige indhold i undervisningen, mens *med hvem* knytter sig til, hvem eleverne skal lære med og i hvilke konstellationer. Derudover er endnu et didaktisk spørgsmål *hvor*, som indebærer i hvilke omgivelser eleverne skal lære. Ligeledes er spørgsmålet *hvordan* centralt, da det beskæftiger sig med, hvilke undervisningsmetoder der skal anvendes. Endeligt findes også det didaktiske spørgsmål *ved hjælp af hvad*, som beskriver de læremidler, der kan tages i brug i undervisningen. *Hvorfor* der skal undervises er relevant, idet det er her undervisningens mål og dannelsesideal kommer til udtryk (Jank og Meyer, 2009: 20-29).

Når vi i dette speciale anvender begrebet didaktik, er det ud fra Jank og Meyers definition. Da vi i projektet ikke beskæftiger os med en bestemt case, men i stedet foretager en teoretisk, generel analyse, er det ikke alle didaktiske kategorier, der er relevante for os at berøre. Vi vil hovedsageligt komme omkring spørgsmålene hvad, hvordan og hvorfor, og vi tager dermed ikke udgangspunkt i en specifik didaktisk model.

Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-) var professor i pædagogik på Marburg Universitet fra 1963 -1992, og er desuden kendt som en af de mest betydningsfulde teoretikere indenfor didaktik og dannelsesestænkning. I hele sin videnskabelige karriere har han på aktiv vis deltaget i den pædagogiske debat i Tyskland (Klafki, 2011: 9-11). Det oprindelige udgangspunkt for

Klafkis pædagogiske forskning var den åndsvidenskabelige²³ tradition, der er funderet i historisk-hermeneutiske metoder. Klafki mener, at undervisning er meningsløs, hvis ikke man anerkender, at den er udtryk for en bagvedliggende dannelsese teori. Med det mener han, at pædagogiske handlinger kræver et dannelsesmæssigt mål (Klafki, 2011: 15). Derved er dannelse et helt centralt begreb for Klafki. Han har særligt beskæftiget sig med to positioner indenfor dannelse; den materiale og formale dannelse. De har hver deres filosofiske udgangspunkt, og Klafki har forsøgt at se på disse to positioner ud fra at kunne svare på dannelsens (og didaktikkens) *hvad, hvordan og hvorfor*. Den materiale dannelse rummer undervisningens objektive dannelsesmål, mens den formale dannelse omhandler den enkeltes subjektive personlighedsudfoldelse. Dialektikken mellem disse to positioner, det subjektive og det objektive i undervisningen, danner netop grundlag for Klafkis kategoriale dannelsese teori (Klafki, 2011: 17). I Klafkis senere teoretiske bidrag har han søgt at forene åndsvidenskabelige, teoretiske forståelser med mere kritiske metoder, som eksempelvis kritisk teori²⁴, hvilket udmundede i hans kritisk konstruktive pædagogik og didaktik²⁵ (Klafki, 2011: 16 & Klafki, 2004: 14-15). Ikke kun den åndsvidenskabelige tradition har haft indflydelse på hans teoriudvikling, men også hovedtankerne i den pædagogiske teoriudvikling i perioden 1750-1830, hovedsageligt i Tyskland, samt ideerne fra reformpædagogikken (Klafki, 2004: 14-15).

Nedenfor uddyber vi hhv. den materiale, formale samt kategoriale dannelses tænkning, hvorefter vi vil redegøre for Klafkis kritisk-konstruktive pædagogik og didaktik.

²³ Åndsvidenskaberne som betegnelse menes at stamme fra Wilhelm Dilthey (1833-1911). I åndsvidenskaberne betragter man det fænomen, man undersøger 'inde fra', hvilket indebærer, at menneskets natur for åndsvidenskaberne: "[...] Ikke blot er noget ydre iagttageligt, men et udtryk for indre liv, et udtryk for noget åndeligt, der manifesterer sig i omverdenen. Den proces, hvorigennem vi erkender noget indre ud fra de udtryk og tegn, der viser sig for os, kalder Dilthey forståelse" (Klafki, 2011: 16-17). Sammenligner man åndsvidenskaberne med naturvidenskaberne søger man indenfor sidstnævnte at forklare fænomener ud fra iagttagelser, mens man indenfor åndsvidenskaberne modsat forstår fænomener ud fra indlevelse (Klafki, 2011: 17).

²⁴ Den kritiske teori var en samfundsteoretisk og filosofisk strømning grundlagt i ca. 1930 af Max Horkheimer, Theodor Adorno m.f. Dens formål var, gennem afdækning af undertrykkelse, magtforhold m.m., at bidrage til menneskers oplysning og frigørelse. (www.denstoredanske.dk)

Material dannelsesstænkning

Den materiale dannelsesstænkning stammer fra en vidensorienteret tradition, hvor fokus er på det samfundskulturelle vidensindhold, som mennesket skal lære. Grundtanken er her, at det vidensindhold, der er kulturelt og objektivt, kan overføres direkte til den, der skal lære det (Klafki, 1983: 38-39). Klafki beskriver denne position med udgangspunkt i Immanuel Kants klassisk modernistiske tro på, at den rationelle fornuft er vejen til menneskets frigørelse. Klafki opdeler den materielle dannelsesstænkning i to: teorien om det klassiske og objektivismen. Teorien om det klassiske beskæftiger sig med, at "det klassiske" skal ligge til grund for udvælgelseskriterier af indholdet. Indholdet skal være rettet mod de klassiske værker, hvori de menneskelige kvaliteter, der afspejler den ideale selvforståelse hos mennesker i en bestemt kultur, er repræsenteret. Disse værker skal fungere som et forbillede for den opvoksende generation, så grundlaget for et højere åndeligt liv kan overføres. Det er i det lys, dannelse skal forstås (Klafki, 1983: 42). Objektivismen repræsenterer den del af den materiale dannelsesstænkning, hvor viden, i videnskabelig forstand, er formålet med dannelse (Klafki, 1983: 39). Det har ikke været muligt indenfor denne forståelse at etablere kriterier for undervisningsstoffets udvælgelse, hvilket bliver et problem, når der bliver mere og mere indhold at vælge imellem (Klafki, 1983: 40).

Vi tolker, at den materiale dannelse er udtryk for en tankpasserpædagogik, hvor læring og viden direkte kan overføres. Denne tankegang stammer tilbage fra Quintilian, som vi så i afsnittet 'historisk overblik over forskellige pædagogiske retninger'.

Formal dannelsesstænkning

I den formale dannelse er fokus flyttet fra vidensindhold, der skal videregives, til det menneske, der skal dannes. Mennesket har medfødte grundkvaliteter, der skal modnes i dannelsesprocessen, hvilket betyder, at det væsentlige bliver at forme, udvikle og modne de legemlige, sjælelige og åndelige kræfter (Klafki, 1983: 46). Det filosofiske grundlag repræsenteres af blandt andre Jean-Jacques Rousseau, der mente, at børn er født til at være motiveret for at lære og være aktive (se 'pædagogisk forståelsesramme'). Det er begrundelsen for, at dannelsesprocessen må tilrettelægges ud fra børnenes egne erfaringer. For undervisningen betyder det, at eleven ikke skal opdage, at denne bliver

styret i en bestemt retning²⁶ (Klafki, 1983: 46). Den formale dannelsesproces beskriver Klafki, på samme måde som i den materiale dannelse, i to grundformer; teorien om det metodiske og teorien om det funktionelle.

Teorien om det metodiske retter fokus mod de processer mennesket bruger til at tilegne sig metoder, så det kan lære et bestemt indhold. Metoderne kan f.eks. være følelseskategorier, værdimålestokke og tænke måder (Klafki, 1983: 50). I teorien om det funktionelle tages der afsæt i, at barnet har medfødte dispositioner, der formes til sjælelige, legemlige og åndelige kræfter i dannelsesprocessen. I forhold til undervisning betyder det, at læreren må kunne udvælge det undervisningsindhold, der kan støtte op om denne dannelsesproces (Klafki, 1983: 46). Vi vurderer, at den formale dannelse bygger på nogle af de samme principper, der ligger til grund for reformpædagogikken, idet elevernes erfaringer er i centrum.

Kategorial dannelse

I den kategoriale dannelse er det lærerens opgave at integrere de samfundsmæssige krav med respekten for personlig udvikling i en aktiv og åben tilegnelsesproces, hvor det subjektive og objektive eksisterer i et indbyrdes afhængighedsforhold. Den materiale og formale dannelse sammentænkes til kategorial dannelse. Eleven skal tilegne sig kategorier, med hvilke denne kan forstå sin omverden og samtidig gøre sig forståelig over for omverdenen - dette kaldes den dobbeltsidige åbning (Klafki, 1983: 61-62). Det er vigtigt, at eleverne lærer at finde sammenhænge, samt forstå og udvikle egne holdninger. Her bliver lærerens opgave at støtte barnet i at skabe meningsfulde sammenhænge i mødet med det fremmede og integrere nye indsigter i det kendte. Læreren må indføre eleven i kulturen og samfundet, så det bliver muligt at gennemskue det værdigrundlag, det hviler på. Eleverne skal gøres til mennesker, der skal tænke over, hvordan og hvorfor de handler, som de gør. De skal involveres i egen dannelsesproces og tage stilling til, hvad der er væsentligt at beskæftige sig med, samt hvordan og hvorfor. Undervisningen handler således om at udvikle følgende evner hos eleverne; vilje og evne til at kunne argumentere, at være kritisk, at samarbejde samt evnen til at være empatisk og formå at skabe en helhedsmæssig

²⁶ Dette betegnes også som det pædagogiske paradoks

tænkning (Klafki, 2000: 7). Den bør være eksemplarisk, handlings- og metodeorienteret samt forbinde sagsrelateret og social læring (Klafki, 2000: 7). Kravet om den eksemplariske undervisning betegner Klafki *det eksemplariske princip*, som er fundamentet for den kategoriale dannelse.

Det eksemplariske princip indbefatter, at undervisningen må være forbilledlig og stiller derfor et vigtigt krav til udvælgelsen af undervisningens indhold. Klafki skriver, at grundtanken er, at det skal være dannende læring, der fører til yderligere viden, evner og holdninger, som dermed øger elevens selvstændighed. Den dannende læring opnås ikke ved en reproducerende overtagelse af enkeltstående erkendelser, evner og færdigheder, men ved at den lærende gennem særligt udvalgte eksempler, når frem til almengyldige, typiske og principielle evner, holdninger og færdigheder (Klafki, 2011: 176) Klafki påpeger videre:

”Ved hjælp af sådanne almene indsigter, evner og holdninger kan man gøre større eller mindre grupper af enkeltfænomener og-problemer, der har samme eller lignende struktur, tilgængelige og begribelige. Man kan anvende betegnelsen ’kategorial’ om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal eksempler” [Klafki, 2011: 176].

Den kritisk-konstruktive didaktik og pædagogik

Klafkis kategoriale dannelsesteori er blevet kritiseret på flere punkter. Eksempelvis er den blevet kritiseret af studenterbevægelsen i 1968 for at være for konservativ og henvendt til de borgerlige, hvorfor kritikken ligeledes lød på, at den var med til at fastholde det eksisterende klassesamfund (Huisken i Jank & Meyer, 2009: 188). Derudover er teorien kritiseret for ikke at være tilstrækkelig videnskabelig, idet den ikke er empirisk funderet (Heimann i Jank & Meyer, 2009: 188). Endeligt er teorien kritiseret for at være for langt fra praksis og i for lav grad at beskæftige sig med det gensidige forhold mellem mål, indhold og metoder (Meyer i Jank & Meyer, 2009: 188). Disse kritikker har resulteret i, at Klafki har udarbejdet en ny udgave af sin dannelsesteori betegnet den kritisk konstruktive didaktik.

Det kritiske element i den kritisk konstruktive didaktik består i, at Klafki foreskriver basale mål for undervisning, der som helhed, efter hans mening, langt fra er opnået i samfundet.

Målene svarer til hans menneskesyn og er funderet i oplysning og humanisme (Jank & Meyer, 2009: 188). De didaktiske målsætninger er ifølge Klafki følgende tre grundevner: Evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2000: 6, Klafki, 2004: 22). I samme ombæring nævner Klafki, at dannelse skal forstås som en almindelse, hvilket indebærer, at det skal være dannelse for alle, dannelse i det almenes medium og alsidig henholdsvis mangesidig dannelse i alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner (Klafki, 2000: 6).

Klafki karakteriserer sin nye teori som konstruktiv, idet han ikke længere ønsker at begrænse sig til at formulere forslag til undervisningen som er underlagt rammebetingelser fra forskellige læseplaner og forskellige institutioner. Han mener i stedet, at didaktikken skal være kendetegnet ved at opsøge, designe og afprøve muligheder, der kan virkeliggøre undervisningssituationer og læreprocesser, som er præget af fremadrettet teori, samt modeludkast for en mere human og demokratisk skole (Klafki i Jank & Meyer, 2009: 189).

På baggrund af dette afsnit fremgår det, at man kan forstå dannelse og didaktik på forskellige måder. Dette giver os således en analytisk ramme, hvorudfra vi kan forstå fænomenet entreprenørskab i et didaktisk perspektiv.

Kapitel 1: Hvordan kan fænomenet entreprenørskab forstås i et pædagogisk og didaktisk perspektiv?

Overordnede forståelser af entreprenørskab

I det kommende afsnit vil vi undersøge, hvilke overordnede forståelser og sondringer, der eksisterer af fænomenet. Det kan være med til at anskueliggøre, hvad der har præget pædagogisk entreprenørskab og dermed den entreprenørskabsundervisning vi møder i folkeskolen. Da vi ønsker at identificere sammenhænge i de forskellige forståelser af entreprenørskab, opsummerer vi de vigtigste sondringer i figurer undervejs. I afsnittet vil vi ud fra Klafkis dannelseperspektiv ligeledes undersøge, hvilke dannelsesforståelser, der afspejles i den overordnede forståelse af entreprenørskab.

Fænomenets oprindelse

Navneordet entreprenør har sin oprindelse i det franske ord 'entrepreneur' som er afledt af 'entreprendre' (at påtage sit et arbejde). Opdeler man ordet er det sammensat af 'entre' (mellem) samt 'prendre' (tage) (www.ordnet.dk). Man kan derfor opfatte entreprenøren som en person: "*[...] som går ind i mellemrum mellem etablerede grænser og søger muligheder, som er overset af andre*" (Kirketerp, 2010:12).

Entreprenørskab er oprindeligt koblet til den økonomiske sektor og indebærer at udvikle nye virksomheder. Entreprenøren skal i den forståelse bidrage til at afdække ufuldkommenhed eller mangler i markedet og på denne baggrund være i stand til at generere innovationer og f.eks. nye virksomheder (Sjøvoll, 2011: 17-19). I den økonomiske forståelse beskrives entreprenøren som en person, der udvikler og implementerer nye metoder, ideer og teknikker for at reducere omkostninger og øge profit. Entreprenøren skal endvidere evne at se og udvikle muligheder i sine omgivelser (Cantillon et. al i Ødegård, 2000: 25).

Da entreprenørskab udspringer af en økonomisk forståelse, kan vi konstatere, at entreprenørskab ikke oprindeligt er tiltænkt undervisning – og at fænomenet derfor heller ikke i udgangspunktet forholder sig til pædagogik og didaktik.

Pædagogisk forståelse af entreprenørskab

Ikke alle fokuserer på entreprenørskab som et økonomisk foretagende, men fokuserer i højere grad på entreprenørskab som et pædagogisk anliggende, hvilket ligeledes er vores fokus i dette speciale. Suna L. Nielsen et al. er repræsentanter for et sådant syn på entreprenørskab. De forstår entreprenørskab som et fænomen, hvor det fundamentalt set handler om opdagelse, nye muligheds tilblivelse, evaluering og organisering. Dette kan ske ved opstart af egen virksomhed, men kan lige så vel finde sted indenfor andre organisatoriske kontekster, som eksempelvis foreninger, eksisterende virksomheder, offentlige institutioner osv. Steffen Korsgaards²⁷ tilføjer i forhold til den pædagogiske forståelse, at entreprenørskab udover et økonomisk fokus også skal omfatte miljømæssig, social og kulturel værdi. Han peger på, at entreprenørskab bedst kan forstås som *"[...] en generel kompetence, hvor man gennem handling omsætter ressourcer til værdi, altså en slags metakompetence, der kan sætte andre kompetencer i spil"* (Korsgaard, 2011: 113). Han omtaler denne metakompetence som en generel entreprenøriel handlekompetence, hvor det er mindre vigtigt, hvilken værdi, der skabes, og hvilke fagligheder, erfaringer og ressourcer, der sættes i spil. Det afgørende er, at man kan etablere nye måder at gøre ting på, når man bliver konfronteret med en mulighed eller et problem. Den nye måde at gøre tingene på skal skabe værdi - for en selv og/eller for andre (Korsgaard, 2011: 113). Hvis man forstår entreprenører som nogle, der er specielt villige til at løbe økonomisk risiko bliver entreprenørskabsforståelsen i så fald reduceret til *"[...] et sæt af færdigheder, der har at gøre med opstart af nye virksomheder, eller et spørgsmål om særlige persontræk"* (Korsgaard, 2011: 115). Dette perspektiv mener Korsgaard ikke kan ligge til grund for en entreprenørskabsundervisning, hvor den generelle entreprenørielle handlekompetence skal styrkes. Han tager i stedet afsæt i et perspektiv, hvor entreprenørskab defineres som handling under usikre betingelser.

Jarle Sjøvoll²⁸ bliver interessant fordi han tilføjer, at entreprenørskab i en pædagogisk sammenhæng indebærer, at eleven i entreprenørskabsundervisningen skal udvikle entreprenørielle egenskaber. På den måde bliver det i entreprenørskabsundervisningen

²⁷ Steffen Korsgaard er assisterende professor på Århus Universitet og har skrevet en PhD. om entreprenørskab på Århus Handelshøjskole.

²⁸ Jarle Sjøvoll er norsk professor ved Høgskolen i Bodø.

essentielt at påvirke individets adfærd, holdninger, færdigheder, tænkemåde og selvopfattelse, og derved er fænomenet også knyttet til dannelse (Sjøvoll, 2011: 11-19). De læreprocesser der skal tilrettelægges for eleverne skal ifølge Sjøvoll på lang sigt føre til, at eleverne tilegner sig en entreprenøriell tænkemåde, så de på en konstruktiv vis er i stand til at realisere deres eget livsprojekt. Meget overordnet skriver Sjøvoll, at der gennem pædagogisk entreprenørskab skal skabes mennesker med en evne til at omstille sig og entreprenører, som kan bidrage til at udforme fremtiden (Sjøvoll, 2011: 19). Sjøvoll henviser til en forståelse af pædagogisk entreprenørskab, fra det norske 'skolenetts' internetside:

"Læreplanerne forutsetter at elevene lærer ved å gjøre, utforske og utprøve i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og ny erkjennelse. Entreprenørskap i opplæringen innebærer økt kompetanse i nyskaping og etablering. Entreprenørskap forutsetter åpenhet, dristighet og vilje til å ta en kalkulert risiko når en beveger seg på nye områder. Entreprenørskap omfatter begreper som etablerer, iverksetter, innovatør, nyforetaker og arbeidsskaper. I forbindelse med gjennomføring av utdanningsreformene de senere år har det i større grad enn tidligere blitt vektlagt at opplæring, utdanning og forskning skal gi kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan bidra til å skape kreative, nyskapende og produktive mennesker i hjem, skole, fritid og arbeid" [Sjøvoll, 2009: 20.]²⁹

Her fremføres hvordan læring, dannelse og dermed pædagogik og didaktik opfattes i en pædagogisk forståelse af entreprenørskab. Når entreprenørskab bruges i en pædagogisk sammenhæng, er det et udtryk for at fænomenet ikke er medfødt, men at det kan læres og udvikles.

Opsamlende kan vi ud fra ovenstående udlede, at der i forståelsen af entreprenørskab eksisterer en sondring mellem en pædagogisk og en økonomisk orientering. Vi finder denne sondring vigtig i den overordnede forståelse af entreprenørskab, fordi forskellige forståelser leder til forskellige pædagogiske og didaktiske konsekvenser i undervisningen. I en økonomisk forståelse overvejes det ikke, f.eks. hvilke dannelses- og læringstanker, der skal knyttes til fænomenet, da det ikke forholder sig til undervisning. Derimod er det i den

²⁹ Skolenettet er sidenhen blevet nedlagt, og derfor kan vi ikke finde frem til den originale kilde.

pædagogiske forståelse af entreprenørskab tydeligt, at der er foretaget overvejelser over, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, og hvorfor entreprenørskab er vigtigt at beskæftige sig med. Hvad der skal undervises i, er dog mindre klart.

Vi har valgt at fremhæve sondringen mellem den økonomiske og den pædagogiske forståelse i følgende figur, da denne skelnen er et væsentligt bidrag til den overordnede forståelse. Figuren skal forstås som et kontinuum:



[Egen illustration]

Anskuer vi pædagogisk entreprenørskab ud fra et dannelsesperspektiv, har vi i det forrige afsnit fundet frem til, at man i den pædagogiske forståelse af entreprenørskab vægter miljømæssig, social og kulturel værdi og dermed det almindendannende aspekt. Dette mener vi modsvarer Klafkis tanker om den kategoriale dannelse, hvori det fremhæves, at eleven skal indføres i kultur og samfund. Den pædagogiske forståelse fordrer at eleven skal opnå generelle kompetencer, der kan bruges i andre sammenhænge, hvilket vi vurderer, ligger i forlængelse af Klafkis eksemplariske princip, der ligeledes omhandler, at eleven skal tilegne sig typiske, principielle færdigheder. Klafki mener dog, at dette skal ske gennem særligt udvalgt indhold, hvor der i den pædagogiske forståelse af entreprenørskab nærmere er fokus på metoden, frem for det deciderede indhold. Vi tolker desuden, at udlægningen af entreprenøriel handlekompetence ligeledes kan relateres til kategorial dannelse, idet handlingsdimensionen også her er i fokus i undervisningen. Idet elevernes holdninger, tænkemåde og selvopfattelse skal udvikles, vurderer vi også her, at det afspejler Klafkis kategoriale dannelse, idet det subjektive og det objektive forenes.

Vi vurderer hermed, at vi på flere områder i pædagogisk entreprenørskab kan genfinde elementer af det Klafki betegner som et kategorialt dannelsessyn.

Undervisning for, om eller gennem entreprenørskab

Paul Hannon skelner i entreprenørskabsundervisningen mellem tre overordnede typer: Undervisning *for*, *om* eller *gennem* entreprenørskab. I undervisning *for* entreprenørskab skal eleverne forberedes på en tilværelse som entreprenør (Hannon i Korsgaard, 2011: 121). Undervisning *om* entreprenørskab omhandler, at eleven skal oplyses om entreprenørskab, f.eks. gennem fakta og teori om entreprenørskab som proces og funktion. Vi ser her, at der er fokus på faglige kompetencer, som gør sig gældende indenfor den økonomiske tankegang. Som den tredje mulighed kan man undervise *gennem* entreprenørskab, hvor ideen med undervisningen er, at entreprenørskabsundervisning skal i spil med andre fagligheder. Derudover er formålet, at der hos eleverne skal skabes en entreprenøriel tilgang til bl.a deres egen faglighed, og på den måde gøre eleverne motiverede for og i stand til at handle entreprenørielt (Hannon i Korsgaard, 2011: 121). Her tolker vi, at personlige kompetencer er i centrum, hvorfor vi ser en pendant til den pædagogiske forståelse af entreprenørskabsfænomenet. Anne Kirketerp³⁰ definerer, i forhold til entreprenørskab, personlige kompetencer som evnen til at håndtere fejl udvikle self-efficacy³¹, udvikle evnen til at se og identificere muligheder. Hun fremhæver, at der gennem tiden har været en tendens til at fokusere mest på de faglige kompetencer, forstået som undervisning i enkeltdiscipliner og som en teoretisk viden og at denne tendens stadig er den mest fremherskende. Dette bliver dog kritiseret af flere forskere i entreprenørskab, som mener, at de faglige bør suppleres med udviklingen af personlige kompetencer hos den lærende, herunder en praktisk handlen (Kirketerp, 2010: 54).

Af dette afsnit ser vi et væsentligt skel mellem at forstå entreprenørskab som en overvejende faglig eller personlig kompetence. Denne skelnen afbilleder vi i følgende figur:



³⁰ Anne Kirketerp er faglig leder, Aarhus Entrepreneurship Centre.

³¹ Anne Kirketerp oversætter Banduras begreb self-efficacy med troen på, at fremtidige handlinger vil lykkes (Kirketerp, 2010: 25).

[Egen illustration]

Anskuer vi pædagogisk entreprenørskab ud fra et dannelsesperspektiv, har vi i det ovenstående afsnit fundet frem til, at der i undervisning *om* entreprenørskab er fokus på oplysning og fakta. Den forståelse mener vi kan relateres til Klafkis begreb om material dannelse, hvor vidensindhold og dermed det objektive er centralt. Vi mener, at de didaktiske konsekvenser af undervisning *om* entreprenørskab kan være, at eleverne bliver passive i deres læreproces, netop pga. at der i denne forståelse er fokus på oplysning og fakta. I undervisning *gennem* entreprenørskab prioriteres handling og elevaktivitet, ligesom vi ser det i Klafkis kategoriale dannelse.

Entreprenørskab belyst ud fra forskellige paradigmer

En anden opdeling i forhold til, hvordan man kan forstå fænomenet entreprenørskab findes i Neck og Greenes artikel "*Entrepreneurship education: Known worlds and New Frontiers*" (2010). Her beskriver de udviklingen indenfor entreprenørskabsundervisningen i fire paradigmer. Heidi M. Neck og Patricia G. Green³² påpeger, at paradigmerne eksisterer parallelt og dermed ikke afløser hinanden, men alle er at finde på uddannelsesinstitutioner i dag (Neck og Green, 2011: 57). De fire paradigmer, som Neck og Greene beskriver er følgende:

1. Entrepreneur-verdenen
2. Procesverdenen
3. Den kognitive verden
4. Metodeverdenen

I det første paradigme, *entrepreneurverdenen*, er selve entreprenøren og dennes personlige karakteristika i fokus. Indenfor denne opfattelse af entreprenørskab er det tidspild at

³² Heidi M. Neck er associate professor og the Jeffrey A. Timmons professor of entrepreneurial studies på Babson College.

Patricia G. Greene er President's Distinguished Professor i Entrepreneurship på Babson College.

undervise i entreprenørskab, fordi man mener, at entreprenørskab er en medfødt evne, man enten besidder eller ej:

"In some sense, our students taught in this world see entrepreneurship as a box in which they either fit or do not. Their concern is that they do not have the right stuff/characteristics to be an entrepreneur" [Neck & Greene, 2011: 58].

I dette paradigme har man endvidere den opfattelse (særligt i tidligere tider), at succes i forbindelse med entreprenørskab udelukkende er økonomisk funderet.

I *procesverdenen*, som er det andet paradigme, forstår man, som det ligger i ordet, entreprenørskab som en proces. Man kan opnå entreprenøriel succes ved planmæssigt at tilegne sig forskellige redskaber og egenskaber. Det er denne tanke, der er udbredt i forhold til entreprenørskab forstået som fx forretningsplanlægning, hvor man i høj grad mener, at fremtiden er forudsigelig. Her ses en kausal forståelse af, hvordan entreprenøren opnår succes: "[...] *The proces world in our view is one of prediction. It focuses on a linear process that if followed correctly, will increase the likelihood of succes*" (Neck & Greene, 2011: 60). Procesverdenen minder om det, der tidligere blev beskrevet som undervisning om entreprenørskab, idet der er fokus på de faglige kompetencer.

Det tredje paradigme, *den kognitive verden*, er ifølge Neck og Greene kun ca. 15 år gammel. I dette paradigme anerkender man både tidligere teorier om entreprenørskab knyttet til person og proces. Dog er fokus på personen i dette paradigme mere dynamisk, og man arbejder ud fra spørgsmålet om, hvordan man kan tænke entreprenørielt. I denne tilgang undersøger man, hvad det vil sige at være entreprenør, og anerkender at der er mange måder at være entreprenør på. Der undervises gennem cases og simulationer, hvor det undersøges, hvordan entreprenøren f.eks. er risikovillig, og hvordan denne tager beslutningen om at blive entreprenør (Neck og Greene, 2011: 60-61).

Det fjerde paradigme, *metodeverdenen*, beskriver Neck og Greene således:

"Teaching entrepreneurship as a method requires going beyond understanding, knowing, and talking; it requires using, applying, and acting. Entrepreneurship requires

practice. Learning a method may be more important than learning content" [Neck og Greene, 2011: 61].

Undervisningen bygger på antagelser om, at der er mange måder at stimulere og opfordre til at få eleverne til at skabe og handle. Man mener, at det er muligt at undervise i entreprenørskab på alle niveauer, og succeskriterierne indretter sig derefter. Det vigtigste er, at man handler, reflekterer og lærer af det efterfølgende [Neck og Greene, 2011: 61-62]. Disse tanker kan relateres til den pædagogiske entreprenørskabsforståelse, hvor handling og andre personlige kompetencer er i fokus, som vi også så det i undervisning *gennem* entreprenørskab.

Ud fra dette afsnit kan vi se, at entreprenørskab opfattes forskelligt afhængig af, hvilket paradigme man tilhører. I et pædagogisk og didaktisk perspektiv er det interessant, fordi de forskellige paradigmer har konsekvenser for bl.a. synet på lærer- og elevroller.

Vi finder især Neck og Greenes skelnen mellem, hvorvidt entreprenørskab ansues som en medfødt eller tillært egenskab vigtig, da det er to grundlæggende forskellige antagelser, som får afgørende betydning for entreprenørskabsundervisning. Det skyldes, at entreprenørskabsundervisning kun er relevant at praktisere, hvis man mener, det kan læres. Vi visualiserer denne sondring i nedenstående figur:



[Egen illustration]

Opsamling på overordnede forståelser af entreprenørskab

Vi har nu undersøgt forskellige, overordnede forståelser af fænomenet entreprenørskab, som eksisterer i litteraturen. Foreløbig har vi fundet frem til, at entreprenørskab er et komplekst fænomen. Det kan blandt andet skyldes, at det er et forholdsvis nyt fænomen i Nordisk regi, hvilket viser sig ved, at der er en begrænset mængde litteratur om

fænomenet. Vi kan konstatere, at fænomenet er svært at definere entydigt, da der findes mange forskellige forståelser heraf – alle med forskellige foki. De sondringer vi har fundet vigtigst i forhold til at indfange fænomenet er følgende: Entreprenørskab som et overvejende økonomisk entreprenørskab eller pædagogisk entreprenørskab foretagende, entreprenørskab som en overvejende faglig eller personlig kompetence, entreprenørskab som en enten medfødt og/eller tillært evne.

Vi kan desuden påvise, at entreprenørskab er vokset ud af økonomisk tradition, men efterhånden er tilpasset den pædagogiske verden. I den økonomiske forståelse af entreprenørskab betones økonomisk værdiskabelse. Denne tilgang knytter sig ofte til opstart af virksomheder eller nye tiltag, men altid i lyset af en økonomisk gevinst, og er sin oprindelse ikke tiltænkt undervisning. Entreprenørskab er både i en økonomisk og pædagogisk forståelse knyttet til individet. I den pædagogiske forståelse er værdien af handlingerne nærmere knyttet til en miljømæssig, social eller kulturel værdi, men præcis hvilken værdi, handlingen resulterer i, anses som knap så vigtig. Det afgørende er, at man kan se nye perspektiver på de problemer og muligheder, der fremkommer. Det er således de personlige og faglige kompetencer, der er i spil, i forhold til at kunne omsætte ressourcer til værdi gennem handling. Vi har desuden udledt overordnede kendetegn på entreprenørskabsundervisning i en folkeskolekontekst.

Overordnede kendetegn på entreprenørskabsundervisning:

- At eleven skal have mod og tro på, at de kan iværksætte
- At eleven skal opdage, eksperimentere, udforske og afprøve
- At eleven skal være åben og risikovillig
- At eleven skal motiveres
- At eleven skaber miljømæssig, social og kulturel værdi for sig selv eller andre
- At eleven handler under usikre betingelser
- At elevens adfærd, holdninger, færdigheder, tænkemåder, selvopfattelse påvirkes
- At være en proces
- At der evalueres
- At der sker en form for nyskabelse ud fra muligheder og problemer
- At der skal etableres et samarbejde med andre fagligheder
- At skabe omstillingsparate mennesker, der kan udforme fremtiden

[Egen sammenfatning]

Med Klafkis dannelsesteori har vi fundet frem til, hvilke dannelsessyn og dermed didaktik, der afspejles i de forskellige forståelser af entreprenørskab. Vi har argumenteret for, at der i flere af forståelserne af entreprenørskab kan genfindes elementer af især Klafkis dannelsesteori. Vi ser bl.a. en parallel til den materiale dannelse i beskrivelsen af undervisning *om* entreprenørskab. Dog kan vi i flere af forståelserne genfinde elementer af Klafkis kategoriale dannelsessyn, bl.a. i beskrivelsen af undervisning *gennem* entreprenørskab, samt entreprenørskab som en *metodeverden*. Undervisning *gennem* entreprenørskab og *metodeverdenen* er begge knyttet til en pædagogisk forståelse af entreprenørskab, hvor det almindende aspekt betones. Vi vurderer, at det overvejende er et kategoriale dannelsessyn, der afspejles i forståelsen af pædagogisk entreprenørskab.

Entreprenørskab i et politisk perspektiv

Vi har i det forrige set på, hvilke overordnede forståelser der eksisterer indenfor feltet entreprenørskab. Vi vil nu undersøge nærmere, hvordan fænomenet entreprenørskab fremtræder, forstås og bliver prioriteret i et politisk perspektiv. Det finder vi relevant, da de politiske bestemmelser er udtryk for en politisk diskurs, der bliver rammesættende for didaktikken og pædagogikken i folkeskolen.

Det politiske syn på entreprenørskab i EU

Den politiske dagsorden i Danmark er naturligvis præget af EU's bestemmelser, hvor der er en stor interesse for dette entreprenørskab. I 2006 blev konferencen *"Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education"* afholdt, hvilket resulterede i policy-dokumentet *"Oslo Agenda for Entrepreneurship Education"*. Formålet med agendaen var at fremme entreprenørskab i EU, hvorfor den bestod af flere forslag til, hvordan man kan sikre sammenhæng mellem initiativer, der kan fremme entreprenørskab i uddannelsessystemet (The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe, 2006). Et andet tiltag fra EU's side, i forhold til at prioritere entreprenørskab, er publiceringen af *"Green Paper on Entrepreneurship in Europe"* (2003), der lægger op til en diskussion af EU's holdning til entreprenørskab³³. I EU's Green Paper defineres entreprenørskab således:

"Entrepreneurship is an individual's creative capacity, independently or within an organisation, to identify an opportunity and to pursue it in order to produce new value or economic success" [www.europa.eu (I)].

Her ses entreprenørskab som en evne, der er knyttet til individet, hvor formålet er værdi eller økonomisk succes. Det fremgår samtidig, at kreativitet er en central del af entreprenørskabsfænomenet i EU's forståelse:

³³ Dette Green Paper er en udløber af et specialmøde afholdt i det europæiske råd i Lissabon i 2000, hvor formålet var at gøre EU til den mest konkurrencedygtige og dynamiske, vidensbaserede økonomi i verden, og i stand til at have en bæredygtig økonomisk vækst med flere og bedre jobs og større social samhørighed (www.europa.eu (I)).

"This creativity is vital for the competitiveness of enterprises in existing or emerging markets, whatever the sector concerned. New entrepreneurial initiatives boost productivity. In forcing other firms to react by improving the efficiency of their organisation, production, services or markets, they increase competitive pressure. The beneficial outcome is a general increase in the competitiveness of the economy. In addition, new enterprises, and especially SMEs, create a host of new jobs and thus reduce the unemployment rate" [www.europa.eu (I)].

Kreativitet skal i denne forståelse bidrage til, at der produceres mere, at konkurrenceevnen styrkes og arbejdsløsheden nedbringes, hvorved der er stort fokus på den økonomiske gevinst. EU har senere valgt at reformere den entreprenørskabsstrategi, der blev vedtaget i Lissabon i år 2000 (Lissabon-strategien), som det omtalte Green Paper er baseret på. I et referat fra den Europæiske kommission i 2006 er fænomenet blevet udvidet. EU vil nu fokusere på, at børn fra en tidlig alder skal stifte bekendtskab med entreprenørskab, fordi de mener, at børnene derved udvikler initiativ, kreativitet og selvtillid til bl.a. at handle på en social ansvarlig måde:

"Introducing young people to entrepreneurship develops their initiative and helps them to be more creative and self-confident in whatever they undertake and to act in a socially responsible way" [www.europa.eu (II)].

EU mener endvidere, at fordelene ved entreprenørskabsundervisning ikke kun begrænser sig til opstart af virksomheder, men at entreprenørskab også er en færdighed, der er brugbar - både personligt og i sociale aspekter af hverdagslivet (www.europa.eu (II))

Det politiske syn på entreprenørskab i Danmark

I *"Strategi for uddannelse i entreprenørskab"* (2010) fra den danske regering, forlyder det, at Fonden for Entrepreneurskab i årene 2010-2012 modtager en statslig pulje på hele 25 mio. kr. årligt. Tilmed har regeringen siden 2001 foretaget flere initiativer i forbindelse med at styrke entreprenørskab i det danske uddannelsessystem; heriblandt oprettelsen af Selvstændighedsfonden og Young Enterprise, som fik tildelt 30 mio. kr. i årrækken 2005-2008, og derudover 76 mio. kr. fra eksterne instanser (Lund & Borup, 2011: 42).

Derudover har regeringen ydet økonomisk støtte til blandt andet IDEA, Øresund Entrepreneurship Academy, samt flere uddannelsesinstitutioner og væksthuse. Med regeringens egne ord, har de imidlertid valgt at samle de forskellige tiltag under Fonden for Entreprenørskab: "[...] for at styrke og skabe en sammenhængende national indsats", hvorfor Fonden for Entreprenørskab nu varetager de opgaver, som eksempelvis IDEA og Øresund Entrepreneurship førhen administrerede (Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010: 18). Fondens opgaver er følgende:

"Fonden for Entreprenørskab skal støtte uddannelsesinstitutioner på alle niveauer i at nå regeringens mål samt støtte dem med at styrke og effektivisere deres strategiske satsning på uddannelse i entreprenørskab. Fonden skal sikre en systematisk indsamling og spredning af viden, igangsætte aktiviteter på området og arbejde for mere opbakning og ejerskab i uddannelsessystemet. Det skal ske ved en målrettet og koordineret indsats på alle uddannelsesniveauer" [Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010:18].

Indsatsen på feltet er således omfattende, idet der ydes stor økonomisk støtte, og fordi det bliver prioriteret at hele uddannelsessystemet skal involveres. Vi bemærker, at det i citatet fremhæves, at én af Fondens opgaver er at sikre mere opbakning og ejerskab i uddannelsessystemet, hvilket indikerer, at dette kan være problematisk.

I regeringens "Strategi for Uddannelse i Entreprenørskab" defineres fænomenet som en nyskabelse i forretningsøjemed eller som værdiskabelse i bredere forstand. De definerer entreprenørskab som en proces fra idéskabelse til gennemførelse af denne, hvor målet er, at ideen skaber værdi, men ikke nødvendigvis en økonomisk værdi. Entreprenørskab kan i regeringens forståelse således også være nye processer såvel som produkter, der kan skabe værdi for en organisation eller hos andre. Samtidig indebærer deres opfattelse af fænomenet også opstart af egen virksomhed samt driften af denne (Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010: 8).

Vi vurderer, at det politiske syn på entreprenørskab i Danmark, på mange måder minder om EU's syn. Vi kan desuden udlede, at entreprenørskab er et felt, der har opnået stor

politisk bevågenhed - også i Danmark, og at det er det område, der prioriteres højt, hvad angår økonomisk støtte fra staten.

Det politiske syn på entreprenørskab i folkeskolen

Fra politisk side dikteres det, at entreprenørskab skal på skemaet i både folkeskolen og ungdomsuddannelserne, samt at det skal være en del af studieplanerne for de videregående uddannelser (Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010:5). Ifølge strategien skal kimen lægges i folkeskolen, hvilket er interessant for vores speciale, idet det er denne kontekst, vi beskæftiger os med. I strategien formuleres det, at:

"Undervisningen på de forskellige uddannelsesniveauer skal bygges progressivt op gennem uddannelsessystemet. Undervisningen på ungdomsuddannelserne skal bygge videre på folkeskolen osv. I folkeskolen skal fokus f.eks. være på at stimulere lysten til at skabe nyt, mens behovet for at undervise i konkrete entreprenørielle kompetencer stiger, jo tættere de studerende kommer på afslutningen af deres uddannelse [...]. Målsætningerne omfatter ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Folkeskolen, som er kommunernes ansvar, er fødekæde til ungdomsuddannelserne og til de videregående uddannelser. Derfor er folkeskolens aktiviteter og resultater af betydning for, hvilke kompetencer kommende elever og studerende har ved starten på en ungdomsuddannelse og kan forventes at opnå gennem den fortsatte uddannelse" [Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010: 8-10].

Ud fra strategien kan vi se, at det er viden om entreprenørskab samt stimulering af lysten til at skabe nyt, der betones i folkeskolen, mens elevernes entreprenørielle kompetencer skal øges i deres senere udvikling. Det er dog umiddelbart uklart, hvad de forstår ved entreprenørielle kompetencer, ligesom strategien ikke er konkret forholder sig til, hvad og hvordan, der skal undervises i entreprenørskab.

Går man nærmere ind i en undersøgelse af folkeskolens formålsparagraf ser vi, at denne blev revideret i 2006³⁴. Revideringen indebærer, at formuleringen "den enkelte elevs

³⁴ Undervisningsministeriet skriver, at ændringen er foretaget på baggrund af et ønske om at præcisere, at undervisningen i folkeskolen bygger på en forståelse af, at elevernes læring først og fremmest finder sted i skolens sociale fællesskaber (www.uvm.dk (III)). Dette mener vi kan ses som et udtryk for, at man tilslutter sig et socialkonstruktivistisk syn på læring, som netop indebærer, at man konstruerer sin viden i samspil med andre.

alsidige, personlige udvikling” er ændret til ”den enkelte elevs alsidige udvikling”. Den nye formulering præciseres således af undervisningsministeriet:

”Der lægges fortsat vægt på, at eleverne i den danske skole skal udvikle alle sider af deres personlighed, dvs. at de skal udvikle sig emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk. Dette skal først og fremmest ske gennem den faglige undervisning, der tilrettelægges, så demokratisk dannelse, arbejdsglæde, fordybelse, kreativitet, engagement og et godt forhold mellem lærere og elever tilgodeses. Samtidig skal skolen bidrage til, at eleverne hver især bliver støttet i at udvikle sig alsidigt, herunder også udvikler samarbejdsevne, ansvarlighed, foretagsomhed, kreativitet, initiativ, engagement, særlige talenter og respekt for forskellighed” [www.uvm(III)].

Man kan heraf se, at ord som kreativitet og foretagsomhed er skrevet ind i formålsparagraffen – ord som knytter sig til entreprenørskab (se ’kendetegn på pædagogisk entreprenørskab i et undervisningsperspektiv’). Vi har imidlertid undersøgt samtlige slutmål for 9. og 10. klasse, og i hverken dansk, matematik, engelsk, samfundsfag, tysk, historie, fransk, hjemkundskab, biologi eller geografi (www.uvm.dk (VI)) kan vi se mål, der relaterer sig til disse begreber, og dermed entreprenørskab. Kun i det, der i undervisningsregi ofte betegnes som de kreative fag, som fx håndarbejde og sløjd, kan vi se, at der er indskrevet mål som fx ” [...] at eleverne skal bruge egne erfaringer og ideer i kreative designprocesser og fremstille produkter med udgangspunkt i egne ideer, ligesom de skal eksperimentere med materialer, teknikker, farver, form og funktion” (egne markeringer) (www.uvm.dk (IV) og (www.uvm.dk (V))). Her ser vi, at ord der knytter sig til entreprenørskab optræder. Vi finder det interessant, at disse formuleringer er skrevet ind i de ’kreative fags’ slutmål, men ikke er repræsenteret i de boglige fag. Denne betragtning vil vi vende tilbage til i vores diskussionsafsnit.

Ud fra et didaktisk perspektiv kan vi konstatere, at der hverken i folkeskolens formålsparagraf eller slutmål gives et konkret svar på *hvad, hvorfor og hvordan* der skal undervises i kreativitet og foretagsomhed. Vi tolker, at dette også må gælde for entreprenørskabsundervisning, da kreativitet og foretagsomhed er begreber, der knytter sig hertil.

Opsamling på entreprenørskab i et politisk perspektiv

EU har fokus på entreprenørskab i undervisningen. Alene det at der i 2006 blev afholdt en særskilt konference med titlen *"Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education"* er et udtryk for, at det er kommet på dagsordenen.

EUs forståelse af entreprenørskab har bevæget sig fra en snæver økonomisk forståelse, knyttet til individet og opstart af virksomheder, hen imod en opfattelse, hvor entreprenørskab udvides til også at omfatte evner, der kan benyttes i privatlivet. Nogenlunde samme forståelse afspejler sig i dansk politik, hvor der tales om værdiskabelse. Værdien kan være økonomisk, men kan også være værdi for den enkelte eller andre. Der bliver i Danmark investeret i uddannelse i entreprenørskab, hvilket skal gennemsyre uddannelsessystemet lige fra folkeskolen og til endt uddannelse. I de politiske dokumenter betones det, at der i folkeskolen skal skabes et grundlag for, at eleverne får lyst til at skabe nyt samt være kreative og handle, hvilket vi vurderer lægger sig op ad en pædagogisk forståelse af entreprenørskabsfænomenet.

Hvordan entreprenørskab forstås som fænomen får betydning for, hvordan man skal undervise i det. Hverken i de dokumenter vi har undersøgt fra EU eller Danmark tages der konkret stilling til, hvad der skal undervises i, og hvordan der skal undervises. Dermed er det heller ikke udtrykt, hvilken læringsforståelse, der er knyttet til undervisningen. Det vurderer vi kan skyldes, at entreprenørskab er komplekst og på nogle måder uhåndgribeligt, da det ikke knytter sig til en bestemt fagdisciplin. Det kan ganske enkelt også skyldes, at det ikke er disse policydokumenters opgave at besvare sådanne spørgsmål.

Kendetegn på pædagogisk entreprenørskab i et undervisningsperspektiv

Vi har i de forgående afsnit forsøgt at opnå en overordnet forståelse af fænomenet entreprenørskab. Da vi har valgt at afgrænse os til pædagogisk entreprenørskab, vil vi i det

følgende afsnit undersøge og uddybe kendetegnene for denne forståelse. På den måde kan vi opnå en mere dybdegående forståelse af entreprenørskabsfænomenet. I kraft af uddybningen kan vi finde frem til supplerende kendetegn, som vi til sidst i afsnittet opsamler i en model. Således får vi et udgangspunkt for, at vi i den senere analyse kan sammenholde forståelsen af god undervisning med entreprenørskabsundervisning.

I afsnittet forholder vi os til Klafkis didaktiske spørgsmål: *Hvad, hvordan og hvorfor*. Når vi i dette afsnit og fremefter taler om entreprenørskabsundervisning, er det ud fra en pædagogisk forståelse af fænomenet. Vi har undersøgt kendetegnene på pædagogisk entreprenørskab ud fra didaktiske kategorier, som er udledt på baggrund af den gennemgåede litteratur om entreprenørskab. Da kategorierne i praksis overlapper hinanden, skal de ikke opfattes som en afgrænset opdeling, men er i højere grad foretaget for at skabe overskuelighed og struktur.

Innovation og kreativitet

I den gennemgåede litteratur optræder innovation og kreativitet mere eller mindre eksplicit som kendetegn på entreprenørskab, hvilket blandt andet fremgår af den overordnede forståelse af entreprenørskab, samt i afsnittet om det politiske perspektiv på entreprenørskab. Derfor mener vi også, at man kan argumentere for, at det der kendetegner hhv. kreativitet og innovation ligeledes kommer til at indgå som kendetegn for entreprenørskabsundervisning. På trods af, at disse elementer ofte bliver fremhævet som helt centrale delelementer i entreprenørskabsundervisningen, har vi ikke set begreberne udfoldet i teorien om entreprenørskab. Da vi i tidligere projektsammenhæng har beskæftiget os med begreberne og her fandt ud af, at specielt kreativitet er et komplekst fænomen, mener vi, det er nødvendigt at belyse, hvordan disse kan forstås. Begreberne knytter sig primært til den entreprenørielle læringsproces, og dermed den didaktiske kategori *hvordan*, men da vi mener begreberne er overordnede i forhold til de øvrige kendetegn, vælger vi at uddybe dem i dette separate afsnit.

Det at kreativitet og innovation kan opfattes som delelementer i entreprenørskabsundervisningen, ser vi bl.a. hos Selvstændighedsfondens publikation "*Entrepreneurskab i undervisningen*". Her samles kombinationen af kreativitet, innovation og

lysten til at sætte i værk i fænomenet entreprenørskab (Entreprenørskab i undervisningen, 2008: 16). Et andet eksempel på, at der er en tydelig sammenhæng mellem entreprenørskab, innovation og kreativitet, ser vi hos Birthe Lund³⁵:

"I entreprenørskabsundervisning indgår innovative undervisningsmetoder: undervisning i innovation og iværksætterundervisning. Entreprenørskabsundervisning er endvidere kendetegnende ved, at de studerende skal deltage i kreative processer og udvikle både deres 'doing' og 'knowing'-kompetencer" [Lund, 2010: 111].

Kreativitet

Ligesom entreprenørskab er begrebet kreativitet vanskeligt at definere entydigt. Det skyldes, at definitionen heraf har varieret gennem tiden afhængig af, hvilken historisk eller kulturel periode, man har befundet sig i (Sawyer, 2006: 11). Kreativitetsbegrebet er gennem tiden beskrevet ud fra forskellige faglige traditioner, heriblandt en psykoanalytisk, humanistisk, behavioristisk, kognitiv og systemteoretisk tradition.

Vi har valgt at inddrage Mihaly Csikszentmihalyi³⁶, da han har beskæftiget sig med kreativitetsbegrebet i mange år og efterhånden er blevet en af de mest toneangivende teoretikere indenfor feltet. Derudover er han interessant, fordi han giver et nuanceret billede af kreativitet, idet han skelner mellem hverdagskreativitet og kreativitet, der er forbeholdt genier. Endvidere vægter han kontekstens betydning. Han har et systemteoretisk udgangspunkt, og et af de spørgsmål han i mange år har beskæftiget sig med er: "Where is creativity?" (Csikszentmihalyi, 1997: 23). Han beskriver to former for kreativitet, henholdsvis store K og lille k. Lille k betegner hverdagskreativiteten, som vi alle besidder, hvor man eksempelvis ændrer en madopskrift. Lille k ændrer individet, men ikke kulturen, hvorfor det ikke forudsættes, at denne kreativitet accepteres af andre (jf. feltet som er beskrevet nedenfor). Det store K beskriver derimod den kreativitet, som genier udfører - herunder løsninger på ekstremt svære problemstillinger. I forhold til store K opfattes ideer/handlinger kun som kreative, hvis de anerkendes af andre (dvs. feltet). Store K medfører således en ændring af kulturen. Csikszentmihalyi mener dog ikke, at hverken

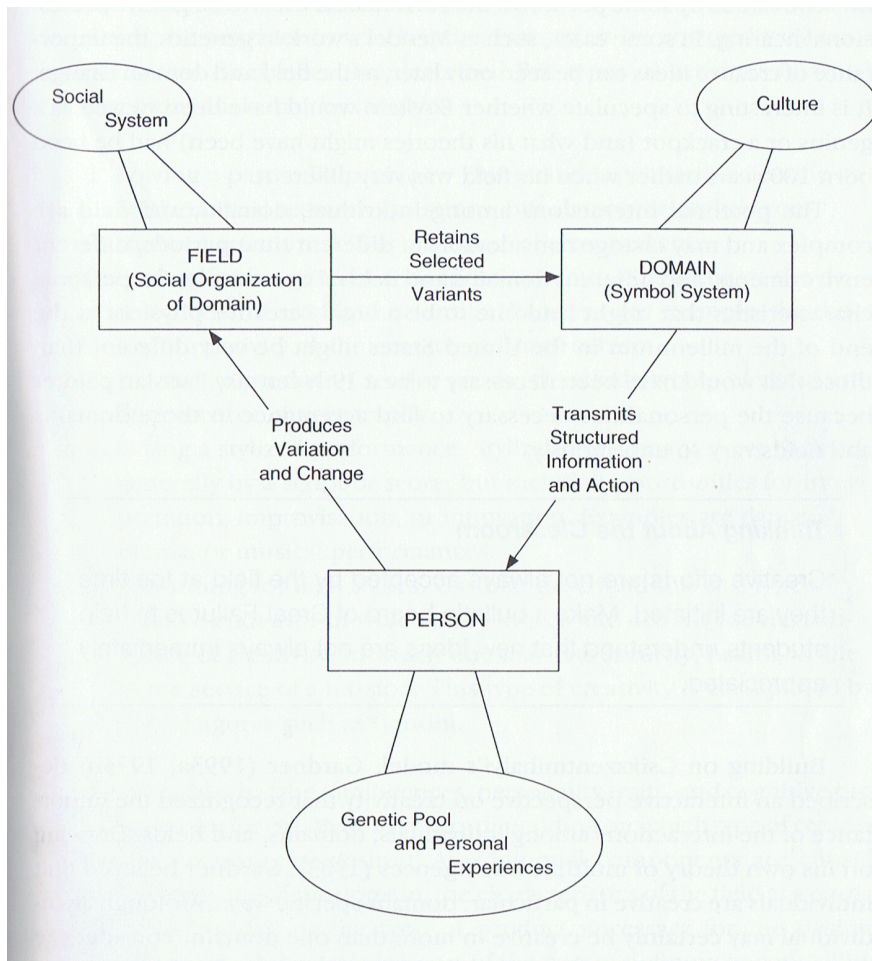
³⁵ Birthe Lund er lektor på Institut for læring og filosofi ved Aalborg Universitet, hvor hun forsker indenfor områderne pædagogik og læring.

³⁶ Mihaly Csikszentmihalyi(1934 -) er professor i psykologi.

lille k eller store K er tilstrækkelig i forhold til at definere kreativitet. Han mener, at kreativiteten befinder sig i interaktionen mellem person, kultur og sociale systemer:

"[...] creativity does not happen inside people's heads, but in the interaction between a person's thoughts and a sociocultural context. It's a systemic rather than an individual phenomenon" [Csikszentmihalyi, 1997: 23].

Til person, kultur samt sociale systemer knytter han de tre komponenter, som kreativitet må vurderes ud fra: individ, domæne og felt, som det fremgår i modellen nedenfor. *Domænet* beskriver den symbolske viden, der er delt af et specifikt samfund eller af menneskeheden som et hele, og som består af symbolske regler og procedurer. *Feltet* består af de individer, der bestemmer, hvorvidt en ny idé eller et nyt produkt skal optages eller inkluderes i domænet – også betegnet som "gatekeepers". De har en ekspertise indenfor feltet, og kan således vurdere ideens kvalitet, nyhedsværdi, hensigtsmæssighed osv. (Csikszentmihalyi, 1997: 28). Den sidste komponent er *individet*. Kreativitet opstår, idet individet bruger symbolerne indenfor et domæne, får en ny idé eller ser et nyt mønster. Hvis dette anerkendes af feltet, bliver det således betragtet som ny viden i domænet. Csikszentmihalyi sammenfatter sine tanker i følgende definition af kreativitet: *"Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one"* (Csikszentmihalyi, 1997: 28). De kreative produkter eller ideer afhænger på den måde ikke kun af personen eller produktet selv, men i lige så høj grad af forandringer udenfor individet (Csikszentmihalyi, 1997: 31). Csikszentmihalyis teori om domæne, felt og individ er illustreret i nedenstående model:

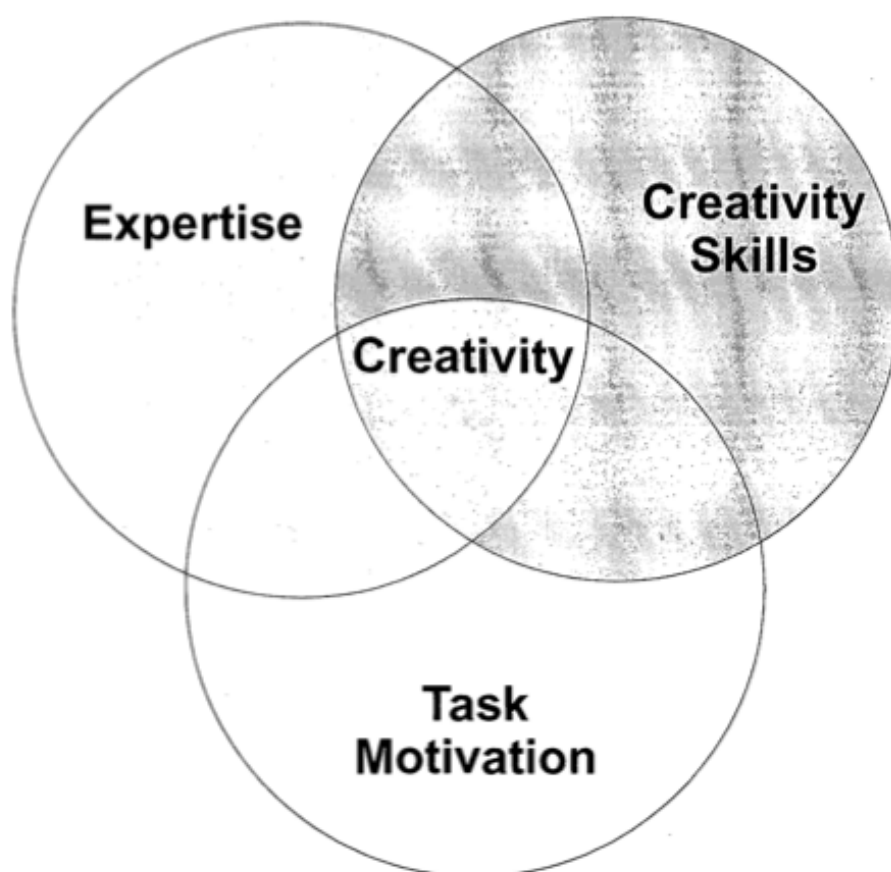


[Starko, 2001: 63]

Også Lund fremhæver, at en idé er afhængig af omgivelsernes anerkendelse og tilføjer, at kreativitet kan opfattes som en kaos-situation, hvor man gennem leg stimulerer ens fantasi og forestillingsevne:

"Hovedproblemet er formentlig ikke at få nye ideer, men at kunne udvikle disse ideer til noget overbevisende, til noget der kan høstes social anerkendelse for, uanset om der er tale om et nyt produkt eller et nyt undervisningsforløb. Kreativitet betyder at man går fra noget kendt til noget ukendt, fra orden til uorden. At befinde sig i kaos skaber utryghed, men det betyder også at man befinder sig i en situation der åbner muligheder, en flydende situation, der kan skabe forvirring og frustration, men som også giver mulighed for at udvikle intuition. Kreative faser er kendetegnet ved at man giver sig selv mulighed for at 'lege' – for at forestille sig, hvordan noget kunne være. For at sige: "Hvad nu hvis?" [Lund, 2002: 34].

Teresa Amabile³⁷ er ligeledes en interessant bidragsyder, når det kommer til kreativitet, da hun bl.a. tilføjer et motivationsperspektiv. Hun har et kognitivt udgangspunkt og opstiller en model med tre elementer som, ifølge hende, er essentielle i forhold til kreativ udfoldelse. Modellen består af elementerne: Ekspertise, kreativ tænkning samt motivation (egne oversættelser) (Amabile, 1996: 4-6).



[Amabile, 1996: 6]

De tre elementer er i modellen indbyrdes forbundet, og påvirkningen af én, kan få konsekvenser for de øvrige (Lund og Jensen, 2011: 5). *Ekspertise* skal i denne sammenhæng opfattes som viden. Dette kan både være teknisk-, processuel- samt

³⁷ Teresa M. Amabile (1949-) er professor og leder af The Entrepreneurial Management Unit ved Harvard Business School.

intellektuel viden. For at kunne være kreativ, må man således have en nødvendig viden indenfor det område, man beskæftiger sig med. Eksempelvis må man have en basisviden omkring madlavning, for at kunne være kreativ indenfor dette område – kreative tanker opstår ikke ud af ingenting. Amabile skriver: *"Expertise is the foundation for all creative work"* (Amabile, 1996: 5). *Den kreative tænkning* omhandler evnen til at se nye perspektiver på problemer samt: *"[...] an application of techniques (or "heuristics") for the exploration of new cognitive pathways, and a working style conducive to persistent, energetic pursuit of one's work"* (Amabile, 1996: 5). Udviklingen af den kreative tænkning afhænger ligeledes af personlige egenskaber i forhold til at kunne indgå i en længerevarende, krævende proces, som eksempelvis selvdisciplin, tolerance, udholdenhed m.v. (Amabile, 1996: 5).

Det sidste element i modellen, *motivation*, opfattes som et af Amabiles vigtigste bidrag til kreativitetsforskningen. Det skyldes, at ikke al motivation ifølge Amabile er lige fordrende for kreativitet. I den forbindelse skelner Amabile mellem to former for motivation; *"intrinsic motivation"* (indre motivation) og *"extrinsic motivation"* (ydre motivation). Amabile definerer de to former for motivation således:

"Intrinsic motivation is driven by the deep interest and involvement in the work, by curiosity, enjoyment, or a personal sense of challenge. Extrinsic motivation is driven by the desire to attain some goal that is apart from the work itself – such as achieving a promised reward or meeting a deadline or winning a competition. A person can have no motivation for doing a task, a primarily intrinsic motivation, or a primarily extrinsic motivation; obviously, intrinsic and extrinsic motivation for the same task may coexist"
[Amabile, 1996: 7].

Den indre motivation er helt essentiel i forhold til elevens villighed til at afprøve nye ideer, eksperimentere osv., ligesom den ifølge Amabile er mere befordrende for kreativitet, end den ydre motivation (Amabile, 1996: 7). Amabile beskriver tre kendetegn for den indre motivation: Interesse, kompetence samt beslutsomhed.

Opsamling på kreativitet

Der skelnes i kreativitetslitteraturen mellem hverdagskreativitet og genigerninger (lille k og store K). Kreativitet forudsætter endvidere omgivelsernes eller feltets anerkendelse, før det bliver betragtet som ny viden i domænet. Man kan betegne den kreative fase som en kaos tilstand, hvor en legende tilgang er central. Kreativ udfoldelse forudsætter desuden, at man skal have viden om det, man ønsker at være kreativ indenfor - man skal have de nødvendige strategier og teknikker til at kunne se nye løsninger på en problemstilling. Endelig har kreativitet de mest gunstige betingelser, når den er drevet af indre motivation.

Hvordan man forstår kreativitet, får konsekvenser for måden at tænke didaktik og pædagogik på i entreprenørskabsundervisningen. Hvis kreativitet forstås, som vi her belyser det, er det nødvendigt, at der i undervisningen bl.a. tages højde for, hvem der repræsenterer feltet og dermed skal anerkende den værdi, der skabes. På den måde kan feltet og domænet få betydning, når der skal evalueres. Der skal skabes rum og rammer for, at eleverne kan komme fra orden ud i en kaos-situation, hvilket har betydning for rammefaktorerne. Endvidere er det vigtigt at sørge for, at eleverne har en viden på det område, de skal være kreative indenfor, at der skabes en (især indre) motivation for emnet, samt at der foregår eksplicit undervisning i kreativ tænkning, f.eks. i form af konkrete øvelser. Amabiles tre elementer bliver således forbundet med de læringsforudsætninger, som eleverne skal oparbejde for at få succes med deres entreprenørielle projekt.

Innovation

Innovation er ligesom kreativitet og entreprenørskab et begreb, der ikke entydigt lader sig definere. Også her findes forskellige traditioner, hvortil der findes forskellige definitioner. Begrebet stammer tilbage fra 1930'erne, hvor det blev beskrevet af Joseph Schumpeter³⁸. Han definerede innovation som en nyskabelse, der skaber økonomisk værdi (Darsø, 2011: 25). Innovationsbegrebet udspringer således af en økonomisk forståelse, på samme måde som det er tilfældet med fænomenet entreprenørskab (se 'overordnede forståelser af entreprenørskab')). Men ligesom entreprenørskabsfænomenet er også

³⁸ Joseph Schumpeter (1883-1950) var østrigsk økonom.

innovationsbegrebet blevet udvidet til en bredere forståelse, som bl.a. Lotte Darsø³⁹ repræsenterer:

"Innovation er at se muligheder og være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde. Værdi skal her forstås bredt. Det kan betyde økonomisk værdi, men kan også vedrøre social, kulturel, mellemmenneskelig og samfundsmæssig værdi. Innovation skabes bedst i samspil med andre" [Darsø, 2011: 13].

Her kan vi se, at værdi i innovationsregi udvides til også at omfatte en mere pædagogisk forståelse, idet det relateres til noget socialt, mellemmenneskeligt m.m. Derudover mener vi, at der antydes en socialkonstruktivistisk forståelse bag sidste del af Darsøs udtalelse, hvor hun beskriver, at innovation har de bedste betingelser, når det foregår i samspil med andre. Endelig kan vi også udlede en handlingsdimension i Darsøs beskrivelse, idet hun nævner, at innovation ikke blot omhandler dét at se muligheder, men også at man er i stand til at *"føre dem ud i livet"*. På den måde ligger Darsøs forståelse af innovation tæt op ad forståelser af entreprenørskab, hvor der tales om værdiskabelse og handling. Det kan altså indikere, at der afhængig af forståelse, kan være en gråzone ved skelnen mellem innovation og entreprenørskab.

Kjell Skogen⁴⁰ og Jorun Buli-Holmberg⁴¹ giver følgende bud på deres definition: *"En innovasjon er en PLANLAGT ENDRING som har til hensikt å FORBEDRE PRAKSIS"* (deres fremhævninger) (Skogen & Sørli i Skogen og Holmberg, 2002: 91). De påpeger, at ændringen kan gælde på alle niveauer og sektorer indenfor det pågældende område. Ændringen må dog være et bevidst foretagende, ligesom der må forekomme refleksion, for at der kan være tale om innovation (Skogen og Holmberg, 2002). Ordet planlagt indikerer samtidig, at der skal være et mål med innovationen. En ændring i sig selv anses imidlertid ikke som en innovation, før den forbedrer en praksis. Skogen og Holmberg påpeger i den forbindelse, at det er vigtigt, at man som innovatør gør sig klart, *hvem* forbedringen er for, idet en forbedring for nogle parter, kan være ligegyldig eller endda være en forværring for andre. Praksiselementet er dog det, der betragtes som det mest kritiske led i en

³⁹ Lotte Darsø er PhD og lektor i innovation ved Institut for Læring, DPU.

⁴⁰ Kjell Skogen er professor i specialpædagogik ved Universitetet i Oslo.

⁴¹ Jorun Buli-Holmberg er associate professor ved Institut for Specialpædagogik i Oslo.

forandringsproces, hvorfor det er medtaget. De tilføjer, at det er overgangen fra en idé til udførelsen af denne i praksis, der oftest volder problemer i en innovationsproces (Skogen og Holmberg, 2002).

Skogen og Holmberg taler ikke direkte om, at der skal handles, men idet de taler om, at udførelsen af ideen i praksis er den vanskeligste del af en innovationsproces, mener vi, at udførelsen af den planlagte ændring og dermed handling, ligger i deres forståelse af innovation. Således bliver det også hos Skogen og Holmberg svært at skelne mellem innovation og entreprenørskab. Skogen og Holmbergs definition adskiller sig fra Darsøs forståelse ved at betone, at der skal foreligge et bestemt mål; at innovationen skal være planlagt. Darsø taler om at se muligheder, og forholder sig heller ikke til om praksis er forbedret, men i stedet til, om der er skabt værdi i bred forstand. Selv om de vægter forskellige elementer i forståelsen af innovation, vurderer vi ikke, at de nødvendigvis er modstridende. Det er muligt at forestille sig, at der, hvor en praksis forbedres, også kan være tale om værdiskabelse og omvendt. Uanset hvilken forståelse man har af innovation, får det konsekvenser for de didaktiske og pædagogiske valg man foretager i en undervisningssammenhæng.

I forhold til hvor omfattende innovationen er, kan man tale om to forskellige former for innovation - inkrementel og radikal. Den inkrementelle innovation dækker over mindre innovationer, hvor man udnytter noget, man har i forvejen, f.eks. en forbedring eller ny variant af et allerede eksisterende produkt, eller en forbedring af en proces. Vi mener her at kunne se en parallel til det Csikszentmihalyi i kreativitetsforstand betegner som lille k, som netop indebærer mindre forbedringer af det eksisterende. Den radikale innovation beskriver, som det ligger i ordet, en mere omfattende innovation, som oftest forekommer, når fx viden, teknologier, koncepter og værdier sammentænkes på en helt ny, original måde (Darsø, 2011: 27). Her mener vi tilsvarende at kunne se en pendant til Csikszentmihalyis store K, som omhandler større, mere geniale påfund.

Hvis man sammenfatter ovenstående forståelser af innovation, kan det forstås som det at se muligheder og handle på disse, så det skaber en eller anden form for værdi for andre. I samme forståelse fremhæves det, at innovation har de bedste vilkår, hvis den foretages i

samspil med andre. I en anden forståelse må innovation dog være planlagt, og hensigten må være at forbedre en eksisterende praksis. Derudover findes der forskellige typer, f.eks. innovation forstået som en kundskabs- eller en teknologidreven ændring, som problemløsning eller som social interaktion. Der foretages endnu et skel mellem, om innovationen er inkrementel eller radikal.

Selvstændighedsfonden laver følgende sondring mellem de to begreber; kreativitet betegnes som evnen til at generere nye ideer, mens innovation betragtes som evnen til at anvende kreativitet, således at den skaber værdi for andre end én selv. Det påpeges dog, at det er en nødvendighed at andre kan se værdien i ideen, for at der kan være tale om værdi i det hele taget (Entreprenørskab i undervisningen, 2008: 15). Endvidere nævnes det, at forskellen mellem kreativitet og innovation også kan findes i, at kreativitet er svært at vurdere og evaluere, mens innovation bliver vurderet ud fra dets nytteværdi (Entreprenørskab i undervisningen, 2008: 15).

Den entreprenørielle læreproces og læringsmiljø

I dette afsnit ser vi på, hvilke elementer læreprocessen indeholder – dermed undersøger vi Klafkis didaktiske spørgsmål *hvordan*. Først berører vi, hvad der overordnet kendetegner den entreprenørielle læreproces og læringsmiljøet, hvorefter vi går nærmere i dybden med undervisningens logik samt handling, der er centrale elementer i læreprocessen.

Åsa Falk-Lundqvist et al.⁴² beskæftiger sig bl.a. med at forstå den entreprenørielle læreproces ud fra at lære som entreprenører lærer. De trækker på David Rae⁴³, der om sammenhængen mellem læreprocessen og entreprenørskab siger:

“When learning is applied to the concept of entrepreneurship, it is concerned with learning how to recognise and act on opportunities, how to organise and manage ventures, and so on. Entrepreneurial learning is taken to mean learning to work in

⁴² Åsa Falk-Lundqvist forsker i foretagsomme lærende og entreprenøriel pædagogik ved Umeå universitet i Sverige.

⁴³ David Rae er professor i Business & Enterprise og direktør for Enterprise & Innovation på Lincoln Business School.

entrepreneurial ways. But it is not only acquiring the functional "knowing", it involves actively "doing" as well as understanding "what is it that works" and realising that one "can do it". In entrepreneurial learning, knowing, knowing, acting and making sense are interconnected" [Rae i Falk-Lundqvist et al., 2011: 37].

Viden og handling er således tæt forbundne i den entreprenørielle læreproces. Denne opfattelse kommer til udtryk i fx problemløsning, "learning by doing" og erfaringspædagogik er ofte relateret til entreprenøriel læring. Når man forholder sig på den måde, bliver det i skolesammenhæng vigtigt at kunne stille spørgsmål, acceptere forskellige løsninger samt at forstå, at svar kan opnås på forskellige måder. Fejl skal i denne forståelse ikke opfattes som noget dårligt, men som et nødvendigt led i læreprocessen (Falk-Lundqvist et al., 2011: 37).

Inger Karin Røe Ødegård⁴⁴ tilføjer at entreprenørskab kan opfattes som en måde at tænke og handle på, der fremmer evnen til at kunne omstille sig. Fokus i læreprocessen skal flyttes fra:

"[...] passivitet til aktivitet fra lydighet til selvstendighet, fra reproduksjon til nyskaping fra faginddeling og læring av enkeltstående fakta til forståelse av sammenheng og problemløsning, og sist, men ikke minst fra det å bli "ferdig utdannet" til endringsvilje og motivasjon til livslang læring" [Ødegård, 2000: 13].

Hun påpeger, at læreprocesser i entreprenørskab indebærer innovation og udvikling af læreprocesser i en udvidet læringskontekst. Eleverne skal have mulighed for at reflektere over og forstå, det de gør, samt tage initiativ og handle (Ødegård, 2000: 14-15).

Ødegård har bearbejdet en tabel fra Johannisson og Madsén (1997), som viser, hvilke faktorer i læreprocesserne, der hhv. er fremmende og hæmmende i entreprenørskabsundervisningen. Tabellen er opdelt i to dimensioner; de indre kommunikationsprocesser og organisering. De skelner mellem det, de kalder "traditionel undervisning" og "entreprenøriel undervisning", hvor alle de hæmmende faktorer er at

⁴⁴ Inger Karin Røe Ødegård er cand. polit og har netop afsluttet et PhD - projekt om Entreprenørskab i læreruddannelsen i Norge og Namibia.

finde i den "traditionelle undervisning" og de fremmende i den "entreprenørielle undervisning".

	Organisering	Kommunikation
Hæmmende faktorer (traditionel undervisning)	Streng tidsstyring Opsplitning af fag og emner Situational læring Ydre styring og kontrol Separeret skoleviden	Monologisk miljø Spørgsmål-svar-mønster Facitkultur Alle er ens Fokus på kognition
Fremmende faktorer (entreprenøriel undervisning)	Sammenhængende læreprocesser Problemorienteret læring på tværs af faggrænser Indre intentionalitet Ansvar for egen læring Læring for livet	Dialogisk miljø Undren/sonderende mønster Forskellighed som grundlag for læring Metakognitivt fokus

[Johannisson og Madsén 1997 i Ødegård, 2000: 119 – Ødegårds oversættelse]

Vi mener i første omgang, det er værd at bemærke, hvordan denne tabel vælger at fremstille entreprenørskab udelukkende i et positivt lys, og traditionel undervisning i et negativt lys. Vi vurderer, at denne fremstilling er ensidig og subjektiv, og at det er unuanceret at tale om traditionel undervisning som en samlet forståelse. Da vi alligevel har valgt at medtage modellen, er det fordi, den bidrager med interessante kendetegn på den entreprenørielle læreproces.

Ødegård uddyber modellen med, at et dialogisk klasserum skal forstås ud fra Olga Dysthes⁴⁵ terminologi, hvilket vil sige, at både lærerens og elevens tanker og opfattelser igangsætter samtalen. I den forståelse ses viden som noget mennesket selv konstruerer i

⁴⁵ Olga Dysthe er professor i pædagogik ved Universitetet i Bergen.

samspil med andre og under ledelse af nogen, der ved mere om indholdet (Ødegård, 2000: 119). Vi mener, at denne forståelse af viden og læreproces kan betegnes som socialkonstruktivistisk. Klassens læringsmiljø skal, ifølge Dysthe, være præget af åbenhed og respekt, og derfor skal læreren stille ægte spørgsmål frem for kontrolspørgsmål. Der peges også på forskning, der viser, at tema og projektarbejde i sig selv ikke er nok til at fremme entreprenørskab. Den fremmes derimod ved, at eleven har egenkontrol over sin læring og ikke styres af andres krav og instruktioner (Ødegård, 2000: 120-121). Ødegård fremhæver også ansvar for egen læring, og det hun benævner som fuldstændige læreprocesser, der stimuleres af, at eleverne selv skal opdage et problem, der virker udfordrende. Arbejdet med opgaven bliver på den måde forståelsesorienteret og giver mulighed for, at eleverne kan trække på egne erfaringer (Ødegård, 2000: 122).

I forhold til arbejdsformer peger Åsa Falk-Lundqvist et al. på, at projektarbejde eller problembaseret læring (PBL) er eksempler på undervisningsformer, der lever op til mange af de krav, der stilles til entreprenøriel undervisning. Dog mener de, at der er brug for en slags 3. generations PBL, hvor der, udover at der arbejdes aktivt med at formulere spørgsmål, finde information, forholde sig kritisk til denne og lave et produkt af en slags, nu skal være ekstra fokus på proaktivitet, hvor eleverne skal tænke nyt, iværksætte og handle⁴⁶ (Falk-Lundqvist, 2011: 38-39).

Undervisningens logik

I dette afsnit inddrager vi igen Steffen Korsgaard, der her bidrager med, hvilke logikker man kan basere entreprenørskabsundervisningen på. Han arbejder ud fra en definition af entreprenørskab forstået som handling under usikre betingelser. Her skal usikkerhed forstås som det, at man befinder sig i en situation, hvor man oplever, at tingene ikke er som de plejer eller burde være. De usikre betingelser åbner op for, at man kan gøre tingene på andre, nye måder (Korsgaard, 2011: 115).

⁴⁶ Denne holdning deles af blandt andre Torben Bager og Suna Löwe Nielsen, der er henholdsvis professor og direktør for iværksætterakademiet IDEA og adjunkt ved Institut for Entrepenørskab og relationsledelse på Syddansk Universitet.

Korsgaard benytter sig af Sara Sarasvathys ⁴⁷ skelnen mellem causation- og effectuationlogikker til at forklare, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen (Korsgaard, 2011: 117). Causation logikken følger en traditionel forretningsorienteret måde at tænke på, hvor mulighedsidentifikation, markedsanalyse og planlægning er vigtige elementer, og hvor målet er givet på forhånd. Logikken lægger sig op ad risikobegrebet, hvor man kender de mulige udfald af en bestemt handling (Korsgaard, 2011: 115). Effectuation logikken knytter i højere grad an til usikkerhedsbegrebet og har fokus på brug af ressourcer. Her stiller man spørgsmålene: *“Hvem er jeg?”*, *“Hvad kan jeg?”* og *“Hvem kender jeg?”* (Korsgaard, 2011: 117). Spørgsmålene indikerer, at det i denne logik handler om at identitet, evner og netværk bliver midlerne, der er med til at bestemme målet. Svaret på spørgsmålene angiver, hvilke ressourcer eller midler entreprenøren har til rådighed, hvilket videre er med til at bestemme, hvilke projekter, der er mulige at igangsætte (Korsgaard, 2011: 117). Til at beskrive forskellen på de to logikker anvendes en køkkenmetafor. Hvis tilgangen til madlavning er, at man finder en opskrift på det, man gerne vil lave, hvorefter man køber ind til det, og tilbereder maden efter opskriftens forskrifter, så følger man causation logikken. Åbner man i stedet køleskabet og ser, hvad man har, og tilbereder maden ud fra det, arbejder man ud fra effectuation logikken (Sarasvathy, 2001 i Korsgaard, 2011: 17).

Med en effectuation logik er der fokus på en middeldrevet logik, bl.a. fordi den primære opgave omhandler afklaring af ressourcer frem for afklaring af målet. Derudover er metoden præget af handling frem for planlægning. Den middeldrevne logik fremmer kreativitet, kan minimere omkostninger i forhold til planlægning, og i det hele taget er der ikke så store omkostninger forbundet med projektet, hvis det mislykkes (Wiltbank et al. i Korsgaard, 2011: 120-121). Ved brug af madmetaforen betyder det, at det er billigere at bruge, det man allerede har i køleskabet i forhold til at købe nye varer. I forhold til undervisning er denne måde at arbejde med entreprenørskab, ifølge Korsgaard, særligt god netop fordi omkostningsniveauet er lavt, og at planlægningsprocessen foregår sideløbende med udførelsen. Korsgaard mener, at der i megen traditionel entreprenørskabsundervisning er stort fokus på analyse og planlægning, hvorved eleverne

⁴⁷ Sara Sarasvathy er associate professor of Business Administration, Darden School of Business.

ofte får et abstrakt forhold til deres idé. Yderligere er det sjældent, at det medtænkes, hvordan ideen eller muligheden kan realiseres ved hjælp af de interesser, netværk, ressourcer og kompetencer eleverne har i forvejen. Med en middeldrevet logik, hvor man tænker entreprenørskab som handling under usikkerhed, tager man højde for dette og værdiskabende handlekompetence stimuleres direkte (Korsgaard, 2011: 120-121).

Entreprenøriel handling

En del af de teoretikere vi hidtil har inddraget, har haft fokus på handledimensionen. Korsgaard beskriver, som tidligere nævnt, at entreprenørskab kan forstås som handling under usikre betingelser. Her ser vi på, hvordan usikkerhederne kan komme til udtryk, og hvordan handling i denne sammenhæng skal forstås.

Usikkerheder kan komme til udtryk på to måder, som kan opfattes som et kontinuum. Den ene pol udgør større omvæltninger, f.eks. en miljøkatastrofe, der betyder, at den eksisterende orden bliver forstyrret. Den anden pol er disharmonier, et begreb Korsgaard henter hos Spinoza et al (1997), der kan karakteriseres som mislyde i en hverdagspraksis. Spændinger eller problemer som fx når nøglerne til huset, cyklen, bilen etc. bliver væk, kan beskrives som en mislyd⁴⁸. Ofte bliver mislyde ignoreret, men de kan også åbne op for en konfrontation med usikkerheden (Korsgaard, 2011: 116). Når man åbner op for konfrontationen, skal det at handle entreprenørielt forstås således:

"At handle entreprenørielt i denne sammenhæng skal altså forstås som handling i situationer, hvor man ikke kan eller vil bygge på etablerede kategorier, rutiner og institutioner i en eksisterende praksis. Hvor man ikke ved, hvilke mulige udfald der er, hvilke konsekvenser der vil være af en given handling, og hvor fremtiden er ubestemt og afhængig af, hvordan man handler" [Korsgaard, 2011: 116].

I disse usikre situationer bliver det muligt at etablere en ny praksis eller nye rutiner, kategorier, institutioner og organisationer indenfor en eksisterende praksis. Det kan gøres ved enten at komme med nye løsninger på eksisterende problemer, at bruge eksisterende løsninger på nye problemer (Korsgaard, 2011: 116). Usikkerhed findes i alle former for

⁴⁸ Eget eksempel.

praksis, og man kan arbejde bevidst med at få øje på disharmonier og problemer. I en undervisningssammenhæng betyder det, at man vil kunne tage udgangspunkt i elevernes egne problemer og disharmonier og på den måde skabe en undervisning, der bliver tæt relateret til praksis (Korsgaard, 2011: 116-117).

Undervisningens indhold og rammefaktorer

Denne kategori omhandler Klafkis didaktiske spørgsmål – *hvad*. Ud fra den forståelse vi hidtil er kommet frem til af entreprenørskabsfænomenet, er undervisningens indhold ikke en fast størrelse på linje med f.eks. et fagområde som geografi. Indholdet er derimod bestemt af elevernes egne interesser i en forhandling med lærerne. Som vi belyste i ovenstående afsnit, skal der i undervisningen tages udgangspunkt i de problemer eller disharmonier, som eleverne selv oplever. Ødegård fremhæver i forbindelse med valg af indhold i undervisningen, at det er vigtigt, at eleverne føler et ægte engagement. Hun tilføjer, at organiseringen af skolearbejdet derfor må ændres fra at være opsplittet i fag, timer osv. til at være samlet i længerevarende processer, hvor indholdet kan forhandles frem mellem lærer og elever (Ødegård, 2000: 120-121). Det er værd at bemærke, at overvejelser om indhold ikke er noget, mange entreprenørskabsteoretikere beskæftiger sig med, da indholdskategorien er en væsentlig didaktisk kategori.

Det har betydning for rammefaktorerne, at flere af de teoretikere vi har brugt til at belyse entreprenørskabsundervisning med, fremhæver at lokalsamfundet og erhvervslivet skal spille en særlig rolle. Ødegård mener, at eleverne gennem direkte samarbejde med lokalmiljøet skal få viden om dets ressourcer. De skal møde entreprenører, der kan fungere som rollemodeller, så der kan skabes relationer og netværk mellem fagene og folk i og udenfor skolen – grænserne mellem skole og lokalsamfund skal på den måde nedbrydes (Ødegård, 2000: 15). Derudover skal løsning af opgaver helst afprøves i en virkelig, autentisk kontekst, hvilket initierer et samspil mellem skole og lokalmiljø. Ligesom Ødegård fremhæver dette samarbejde, peger Sjøvoll på, at der i de entreprenørielle læreprocesser ofte er en kobling til erhvervslivet (Sjøvoll, 2011: 19). Korsgaard fremhæver ligeledes, at praksisnærhed må være et kriterium (Korsgaard, 2011: 122).

Lærer- og elevrolle

I entreprenørskabslitteraturen fremhæves det, at læreren muligvis er den vigtigste faktor, når der skal udvikles entreprenøriel undervisning i skolen. Læreren skal kunne reflektere over sin praksis, være fagligt kompetent, engageret, kunne vække elevernes nysgerrighed, interesse og respekt for faget, samt være i stand til at skabe et læringsmiljø præget af tillid og respekt (Ødegård, 2000: 122). Ødegård taler om den entreprenørielle lærer, der forstår sin opgave som det at skabe forudsætninger for elevernes selvindlæring og endvidere formår at sikre elevernes muligheder for kreativitet og spontanitet. Lærerne skal hjælpe og vejlede eleverne i deres læreproces frem for at fylde viden på eleverne. Ligeledes bliver det lærerens opgave at stimulere elevernes refleksivitet og kritiske evner (Ødegård, 2000: 123-126). I entreprenøriel undervisning påpeges det endvidere, at lærerne arbejder sammen med sine kollegaer for at videndele og lære af hinandens undervisning, og at lærerne får etableret et samarbejde med lokalsamfundet (Ødegård, 2000: 124-125).

I entreprenørskabslitteraturen argumenteres der for, at det ved implementering af entreprenørskab er skolelederens og lærerens opgave at være forgangsmænd og sørge for kontinuerligt at holde gejsten, så forandringen bliver varig. Derudover skal lærerne udfordre eleverne i deres tænkning og læreproces. Lærer og elev skal sammen udforske nye veje og muligheder, uden at nogen af dem ved, hvor de ender, eller hvilket svar, de kan finde. Dette kan blive en udfordring for læreren, da det kan betyde tab af kontrol (Falk-Lundqvist et al., 2011: 59).

Entrepreneuriel undervisning har også betydning for elevrollen. Elevrollen indebærer bl.a., at eleverne selv skal opdage problemer, der kan blive fundament for en læringsopgave. De skal selv formulere opgaver, præcisere mål, og finde ud af hvordan opgaven skal løses og udføre arbejdet. Deres egne erfaringer inddrages på baggrund af afprøvning og oplevelser i praksis. Eleverne får selv et ansvar og en aktiv rolle og må forholde sig aktivt til deres egen læring og udvikling (Ødegård, 2000: 127). Ødegård henviser til Ivar Bjørgen⁴⁹, der har arbejdet med begrebet 'den professionelle elev', da de kriterier han mener kendetegner en

⁴⁹ Ivar Bjørgen er professor i psykologi ved Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet i Trondhjem. Han er kendt for at have indført begrebet 'ansvar for egen læring'.

sådan elev, ifølge Ødegård også kan relateres til det, der kendetegner en entreprenøriel elev. Han præsenterer ti kriterier for, hvad der forudsættes af en 'professionel elev':

1. Viden om egne og generelle læreprocesser
2. Viden om hvordan man finder og bruger informationskilder
3. Viden om samarbejde
4. Kontrol over egen arbejdsindsats- og tid
5. Viden om læringsmål og om kriterier for gode og dårlige resultater
6. Evne til at relatere det lærte til virkeligheden
7. Viden om fremstilling af og redegørelse for læringsarbejdets resultat
8. Motivation for arbejdet og udholdenhed til at kunne gennemføre det
9. Selvtillid og personlig tryghed som grundlag for at påtage sig læringsopgaven
10. Evne til at udnytte sin egen kreativitet

[Bjørnen i Ødegård, 2000: 129 – egen oversættelse]

Eleverne skal opnå et metakognitivt fokus på deres egen læreproces, hvilket kræver træning og uddannelse (Ødegård, 2000: 129). Det er derudover vigtigt, at læreren har en positiv indstilling til, at eleverne er kompetente til at indgå i et samarbejde med læreren om undervisningens form og indhold. Ved at have dette syn på eleverne bliver deres bidrag og delagtighed nødvendig, og dermed også vigtig for lærernes strukturering af undervisningen (Falk-Lundqvist et al., 2011: 56).

Evaluering

Flere teoretikere mener, at eleverne skal reflektere. Ødegård mener, at de skal være med til at evaluere både proces og produkt i entreprenørskabsundervisningen for at blive klogere på, hvordan de lærer, samt at de skal forholde sig aktivt til egen læring og udvikling og dermed reflektere (Ødegård, 2000: 127). I den litteratur vi har gennemgået om entreprenørskabsundervisning, er dette imidlertid nogle af de eneste eksplicite beskrivelser, vi har mødt, i forhold til hvordan evaluering skal inddrages. Dette finder vi tankevækkende, idet vi mener, det er essentiel del af de didaktiske overvejelser for undervisning generelt og dermed også for entreprenørskabsundervisning. Af samme grund

finder vi det bemærkelsesværdigt, at vi i vores analyse af folkeskolens slutmål (se 'det politiske syn på entreprenørskab i folkeskolen') af de boglige fag ikke fandt begreber, der relaterede sig til entreprenørskab og kun i et begrænset omfang lokaliserede sådanne ved få af de praktiske fag. Bemærkelsesværdigt fordi, vi samtidig har fundet frem til, at entreprenørskab skal indgå i skoleskemaet i folkeskolen. Dette paradoks vender vi tilbage til i diskussionsafsnittet.

Mål

Vi har fundet frem til at formålet med entreprenørskabsundervisningen er forskelligt afhængig af, hvordan man forstår fænomenet, hvilket paradigme, der ligger bag, og om man f.eks. skal undervise for, om eller gennem entreprenørskab. Vores fokus har i dette speciale været på den pædagogiske forståelse af fænomenet. Ud fra både de kendetegn vi identificerede i den overordnede forståelse af pædagogisk entreprenørskab og uddybningen heraf, har vi identificeret mere eller mindre implicite mål – det der svarer til Klafkis *hvorfor*.

Indenfor entreprenørskabsundervisning betoner man, at eleverne skal blive i stand til at skabe noget nyt, eller gøre ting på nye måder – altså iværksætte, ud fra muligheder og problemer, som eleverne selv identificerer. De skal skabe værdi, og værdien kan både forstås som værdi for eleven selv, for andre, eller i et større perspektiv som miljømæssig, social eller kulturel værdi. Målet er endvidere, at eleverne skal kunne stille spørgsmål, eksperimentere, acceptere forskellige løsninger samt kunne bruge forskellige metoder til at finde svar. Herudover skal eleven udvikle handlekompetence og et entreprenørielt mindset – både til anvendelse i hjemmet, skolen og fritiden. Det er endvidere et centralt mål for entreprenørskabsundervisningen, at eleverne skal være i stand til at løse problemer, omstille sig, være risikovillige, kunne evne at håndtere fejl og udvikle kritisk sans.

Opsamling på pædagogisk entreprenørskab i et undervisningsperspektiv

Nedenfor ses de supplerende kendetegn på entreprenørskabsundervisning, som vi kan udlede af ovenstående uddybning:

Entreprenørskabsundervisning er i en folkeskolekontekst kendetegnet ved:

- At eleven skal opnå handlekompetence til brug i både hjemmet, skole og fritiden
- At eleven skal evne at håndtere fejl
- At eleven skal stille spørgsmål og acceptere forskellige løsninger
- At eleven skal kunne bruge forskellige metoder til at finde svar
- At eleven skal evne at være kritisk
- At eleven skal arbejde tværfagligt
- At eleven skal lære med udgangspunkt i egne interesser
- At eleven skal være indre motiveret
- At eleven skal være aktiv i egen læreproces
- At eleven skal være innovativ og kreativ
- At eleven skal tage initiativ
- At eleven skal opfatte forskellighed som en fordel
- At eleven skal have et metakognitivt fokus på deres egen læreproces
- At eleven skal have en legende tilgang i deres læreproces
- At eleven skal have en viden om det område, de skal arbejde entreprenørielt med
- At eleven skal have værktøjer og teknikker til at udforske nye perspektiver
- At eleven skal bruge sin identitet, evner, netværk og ressourcer til at arbejde entreprenørielt
- At elevens erfaring skal inddrages
- At læreren skal være engageret og vække elevernes nysgerrighed
- At læreren skal reflektere over egen praksis
- At læreren skal samarbejde med andre lærere
- At læreren skal fungere som vejleder overfor eleven
- At læreren har en høj faglighed
- At der skal evalueres på både proces og resultat
- At der skal etableres et samarbejde med nærmiljøet og/eller erhvervslivet
- At være en metode, der skal læres
- At læringsmiljøet skal være præget af dialog og respekt
- At undervisningen kan være projektorienteret

Gennemgående og centrale kendetegn ved entreprenørskabsundervisning

Ud fra opsamlingen af de overordnede kendetegn på entreprenørskabsundervisning (se 'opsamling på overordnede forståelser af entreprenørskab') samt ud fra de supplerende, uddybende kendetegn (se listen ovenfor), vil vi i dette afsnit opliste de kendetegn, som vi i kraft af den præsenterede teori vurderer til at være de mest gennemgående og centrale indenfor pædagogisk entreprenørskab. Det er disse kendetegn, vi senere i specialet vil sammenholde med de gennemgående og centrale kendetegn for forståelsen af god undervisning. Vi bemærker, at der i de gennemgående og centrale kendetegn er et stort fokus på eleven i den entreprenørielle undervisning. Kendetegnene er følgende:

At eleven skal være innovativ og kreativ

At eleven skal evne at håndtere fejl, være risikovillig og handle under usikre betingelser

At være en metode, der skal læres, hvor eleven skal opdage, eksperimentere, udforske og afprøve

At eleven skaber miljømæssig, social og kulturel værdi for sig selv eller andre

At læreren skal fungere som vejleder for eleven

At eleven skal arbejde tværfagligt

GENNEMGÅENDE
OG CENTRALE
KENDETEGN

At eleven skal have værktøjer og teknikker til at udforske nye perspektiver

At elevens adfærd, holdninger, færdigheder, tænkemåder, selvopfattelse påvirkes

At eleven skal være motiveret og lære med udgangspunkt i egne interesser og erfaringer

At eleven skal have et metakognitivt fokus på deres egen læreproces

At der sker en form for nyskabelse ud fra muligheder og problemer

At eleven skal opnå handlekompetence til brug i både hjemmet, skole og fritiden

At der skal etableres et samarbejde med nærmiljøet og/eller erhvervslivet

At eleven skal være aktiv i egen læreproces

Entreprenørskabsundervisning i et læringsperspektiv

Da vi ønsker at forstå entreprenørskabsfænomenet i et pædagogisk og didaktisk perspektiv, mener vi det er relevant at undersøge om, der knytter sig en særlig læringsforståelse til fænomenet.

Entreprenørskabsdiskursen rejser en implicit kritik af den eksisterende undervisning, idet den formulerer en ny måde at anskue undervisning på. John Dewey rejste allerede i sin tid kritik af datidens undervisning, og hans teorier om demokrati, uddannelse og læring blev omtalt som progressive. Vi inddrager Dewey, fordi vi med kendskab til hans teori og ud fra vores forforståelse har en antagelse om, at der kan drages paralleller mellem hans læringsteori og læringsforståelsen bag entreprenørskabsundervisning. Vi tager udgangspunkt i ovenstående entreprenørskabskendetegn, som vi løbende gennem afsnittet sammenholder med Deweys teori om læring og pædagogik. Således undersøger vi, om vi kan genfinde elementer af Deweys forståelse i pædagogisk entreprenørskab.

Om Dewey og pragmatismen

John Dewey og hans pædagogiske tanker har i årevis præget den danske undervisningstænkning samt pædagogiske praksis. Dewey var professor i filosofi og pædagogik ved universitetet i Chicago og senere ved Columbia University i New York. Derudover fungerede han som samfundskritiker. Hans pædagogiske hovedværk er *"Democracy and Education"* (1916) (Dewey, 2005: 9-10). Dewey uddannede sig og forskede indenfor den amerikanske pragmatisme, som for alvor fik gennemslagskraft i USA i slutningen af 1800-tallet, og han anses ligeledes som repræsentant for denne filosofiske retning.

Pragmatismen er en handlingsorienteret tilgang, hvilket indebærer at man : *"[...] er optaget af det, der aktuelt giver mening, har konsekvens og virker i praksis og konstruktivt får betydning individuelt, socialt og samfundsmæssigt"* (Dewey, 2005: 10). Den tager således ikke udgangspunkt i fastbestemte tanker om mennesket, sandheden og verden, men

arbejder ud fra en falibilistisk tilgang, som betyder, at de svar, man når frem til kan være midlertidige, idet det altid er muligt at tilegne sig ny viden og finde frem til nye spørgsmål og svar. En pragmatiker søger således ikke endegyldige svar (Dewey, 2005: 11):

"From a pragmatist point of view, to say what is rational for us now to believe may not be true, is simply to say that somebody may come up with a better idea. It is to say that there is always room for improved belief, since new evidence, or new hypotheses, or a whole new vocabulary may come along. For pragmatists, the desire for objectivity is not the desire to escape limitations of one's community, but simply the desire for as much intersubjective agreement as possible [...]" [Rorty i Dewey, 2005: 11].

Erfaring, refleksion og læring

Ifølge Dewey består erfaring af et aktivt og et passivt element, der er kombineret⁵⁰. Det aktive element er indebærer, at erfaringen er forsøgende eller eksperimenterende, mens det passive element består i, at erfaringen også er noget, som vi gennemgår og underkaster os. Når vi forsøger og eksperimenterer, involverer det også en forandring, men forandringen er meningsløs, medmindre den bevidst reflekteres og forbindes til de konsekvenser, forandringen medfører. Når dette sker, lærer vi noget (Dewey, 2005: 157). Dewey definerer tænkning eller refleksion⁵¹ som relationen mellem: "*[...] hvad vi forsøger at gøre, og hvad der sker som konsekvens heraf*" (Dewey, 2005: 162), og nævner i samme forbindelse, at tænkning er en forudsætning for meningsfuld erfaring.

I forbindelse med refleksion foretager Dewey endnu en skelnen i erfaringsbegrebet, som udgøres af graden af refleksion eller tænkning i erfaringen. Dewey nævner, at alle erfaringer indeholder en forsøgsfase, hvor man afprøver en metode, og hvis denne ikke lykkes, forsøger man at gøre noget andet. Sådan fortsætter processen, indtil man finder en metode, der virker. Denne metode kommer til at fremstå som en tommelfingerregel, som man herefter anvender i lignende situationer (Dewey, 2005: 162). Nogle erfaringer består blot af denne forsøgsproces, som enten lykkedes eller ej. Andelen af refleksion i denne type erfaring er temmelig begrænset. Man forstår, at en bestemt handling og en dertilhørende

⁵⁰ John Deweys erfaringsbegreb er ofte blevet kritiseret for at mangle en samfundsmæssig dimension og for at være individualistisk (Illeris, 2006: 137).

⁵¹ Dewey sidestiller i denne forbindelse selv ordene tænkning og refleksion (Dewey, 2005: 162).

konsekvens er forbundet, men man reflekterer ikke yderligere over *hvordan* – altså detaljerne i sammenhængen. Og det er netop det, der adskiller de to typer erfaringer, som Dewey nævner, for går man nærmere ind i at analysere på sammenhængen mellem ens handling og konsekvensen deraf, foretager man det, Dewey betegner som *refleksiv* erfaring (Dewey, 2005: 162). Refleksion eller tænkning defineres af Dewey som: “[...] *den intentionelle bestræbelse på at opdage specifikke forbindelser mellem noget, vi gør, og de resulterende konsekvenser så de to faktorer bliver sammenhængende*” (Dewey, 2005: 162). Gennem refleksiv erfaring opnår man en større indsigt i, hvordan handling og konsekvens er forbundet. Man forstår i langt højere grad, hvilke betingelser der gør sig gældende for et givent udfald, hvorfor man tilsvarende formår at justere sine handlinger eller metoder, modsat den førnævnte type erfaring (forsøgsprocessen), som med Deweys egne ord *hviler på omstændighedernes nåde* (Dewey, 2005: 162).

Refleksion indgår også som et element i teorien om entreprenørskabsundervisning, hvor flere teoretikere betoner, at der skal handles, reflekteres og derudfra læres. Vi vurderer, at der med Deweys terminologi er tale om refleksiv erfaring, da det påpeges at forståelsen af sammenhængen mellem handling og konsekvens er vigtig.

Dewey mener, at elever skal involvere sig i at skaffe frugtbare erfaringer, hvori det ligger, at krop og bevidsthed ikke kan adskilles (Dewey, 2005: 158). Dewey fremfører, at det må anerkendes, at oprindeligt eller elementært undervisningsmateriale altid må være et spørgsmål om aktiv handling. I den forbindelse bruger han begrebet ‘learning by doing’, hvori det ligger, at man lærer ‘ved at gøre’. Viden skal derfor ikke være udtryk for et lager af information, som er adskilt fra praksis (Dewey, 2005: 201-202). Dewey taler i den forbindelse om erfaringens kontinuum, hvilket dækker over, at alle menneskets erfaringer er præget af dets tidligere erfaringer, ligesom de forandrer kvaliteten af menneskets kommende erfaringer (Dewey, 1969)

For Dewey er det ikke mængden af stof eller information, som eleven har læst eller hørt, der er afgørende, men i stedet at eleven har et behov for at lære det og kan knytte det til egne erfaringer (Dewey, 2005: 203). Han kritiserer således et skolastisk begreb om viden, hvor kun videnskabeligt formulerede kendsgerninger og sandheder bliver vægtet, hvor

undervisningsmaterialet isoleres fra elevens behov og formål, og hvor det handler om at reproducere og memorere (Dewey, 2005: 203).

Handling og handlekompetence er ord vi ofte møder i teorien om entreprenørskabsundervisning, ligesom tanken om at viden, handling og refleksion ikke må opfattes som adskilte størrelser. Tilmed er tanken om, at elevernes egne erfaringer skal inddrages også præsenteret. Her ser vi en tydelig pendant til Deweys begreb om 'learning by doing', og at stoffet skal knyttes til elevens egne erfaringer.

Dewey mener endvidere, at enhver tankeproces udspringer af noget, der er ufuldbyrdet eller uopfyldt. Tænkning opstår således, når ting er usikre, problematiske eller tvivlsomme, hvorfor det også kan karakteriseres som en iagttagelses - og udforskningsproces. Fordi tænkning er karakteriseret som en udforskningsproces, indebærer det en risiko, idet tænkningens konklusioner må betegnes som hypoteser indtil en bekræftelse forekommer (Dewey, 2005: 165). Tænkningens formål er naturligvis at ende ud med en konklusion, men det primære er selve processen. Dewey påpeger endvidere, at det ikke er et krav for tænkningen, at denne er nyskabende for omverdenen. Ifølge Dewey er al tænkning forskning, og al forskning er principielt nyskabende for den, som endnu ikke kender svaret på det, der søges (Dewey, 2005: 165).

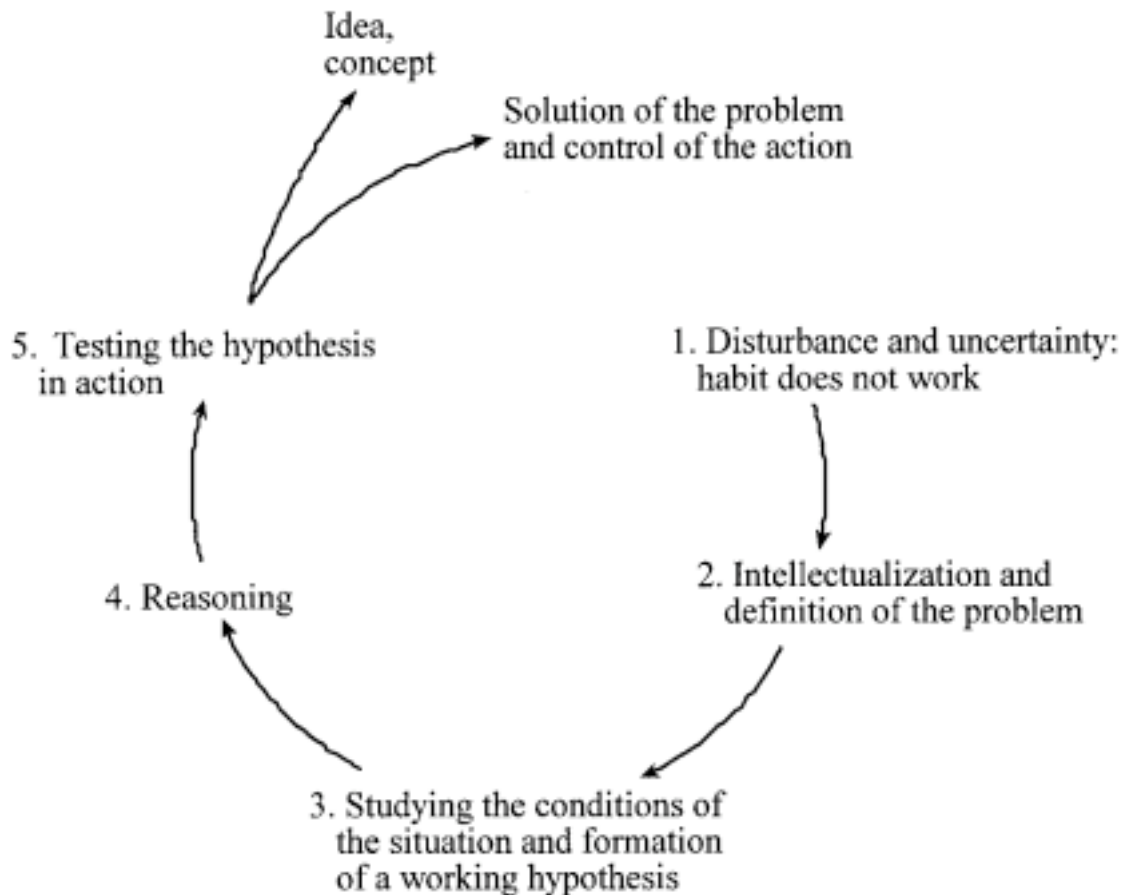
Når Dewey taler om, at tænkning opstår, når ting er usikre, problematiske og tvivlsomme vurderer vi, at det kan relateres til bl.a. handling under usikre betingelser, hvor der med usikkerheden åbnes op for, at der kan handles på nye måder. Der er her en sammenhæng, men vi ser også en forskel i, at Deweys usikkerhedsbegreb knytter sig til tænkning eller refleksion, hvorimod det i entreprenørskabsundervisningen er forbundet til handlingsdimensionen. Dog har vi tidligere belyst, at refleksion ikke kan adskilles fra handling i entreprenørskabsundervisningen.

Dewey argumenterer for, at mennesker har medfødte tilbøjeligheder til at udforske, til at håndtere redskaber og materiale, til at bygge og give udtryk for glæde. Disse instinkter skal være en del af livet i skolen og dermed tilgodese "det hele menneske", så kløften mellem skoleliv og livet udenfor mindskes. Leg og aktivt arbejde skal tildeles en afgørende plads i

læreplanerne for at sikre forudsætning for effektiv læring, da *"[...] tilegnelsen af viden er et resultat af aktiviteter med deres eget formål, ikke aktiviteter, der er rene skoleopgaver"* (Dewey, 2005: 211). Leg og aktivitet skal dog udføres med henblik på at fremme den ønskede moralske og mentale vækst og skal anvendes bevidst. Aktiviteterne må som sagt ikke indebære direkte reproduktion, men skal kræve erkendelse og udarbejdelse af mål. Ligeledes skal de indeholde muligheden for at tage fejl, fordi det skærper initiativet og dømmekraften og minder mere om de komplekse situationer, man kommer ud for i sit liv (Dewey, 2005: 213).

Også i denne del af Deweys teori kan vi se en sammenhæng til entreprenørskabsundervisningen, idet samarbejdet mellem skole og lokalsamfund eller erhvervsliv begge steder ses som en afgørende faktor for, at eleverne opfatter undervisning som meningsfuld og autentisk. I entreprenørskabsundervisningen fremhæves desuden, at undervisningen må være præget af en legende tilgang, hvor fejl er en nødvendig del af processen, hvilket vi ligeledes ser det hos Dewey.

Nedenfor har vi indsat en illustration af Deweys teori om erfaring, reflektiv tænkning og handling:



[Dewey's model over læreprocessen (Miettinen, 2000: 65)]

I modellen ser vi, hvordan læreprocessen har sit afsæt i, at man kommer i en situation præget af tvivl, eller hvor man bliver forstyrret, og hvor vaner derfor ikke virker (fase 1). Når vaner ikke virker, opstår der et problem eller en usikkerhed, der fremkalder reflektiv tænkning og en udforskningsproces, der har til formål at forstå og definere problemet (fase 2) (Miettinen, 2000: 66). I den næste fase udforsker man problemet grundigt fra forskellige vinkler, hvilket leder til, at der formuleres en hypotese (fase 3). Efterfølgende kan der udføres tankeeksperimenter, og den arbejdshypotese man har udformet, evalueres og testes ud fra den viden og ressourcer, man selv eller andre omkring én har. Arbejdshypotesen må om nødvendigt ændres (fase 4) (Miettinen, 2000: 66). Det er dog ikke nok, at hypotesen kun testes via tanken, men den må også afprøves i praksis – der skal handles (fase 5). Afprøvelsen af hypotesen i praksis fører til, at problemet enten bliver løst, eller at man opnår ny erkendelse, der kan hjælpe i senere problemsituationer (Miettinen, 2000: 67).

Som det fremgår, er det ikke Dewey selv, der har lavet ovenstående model. Vi har valgt at medtage den, da vi mener, at den illustrerer hans ide om læreprocessen. Modellen stopper dog ved, at der enten udvikles en idé eller løses et problem. Her mener vi – ud fra vores forståelse af Dewey – at modellen bør have en pil, der forbinder ideen og problemløsningen tilbage til modellens startpunkt. Dette begrundes vi med, at Dewey med sit pragmatiske udgangspunkt mener, at der indenfor al erkendelse skal være mulighed for en forbedret forståelse, eksempelvis i kraft af ny forskning. Forståelserne er dermed ikke nødvendigvis endegyldige.

Dewey kritiserer en opfattelse af undervisningsmetoder, hvor metoden ses som en fast formel, der skal følges til fulde. Han mener, at elever skal opfordres til at eksperimentere med metoder, og til at angribe emnerne direkte og lære ud fra de konsekvenser, der opstår. (Dewey, 2005: 186). Han definerer undervisningsmetode som *"[...] en metode for den kunst forstandigt at handle hen imod et mål"* (Dewey, 2005: 186). Dewey sammenligner udvikling af en metode med den måde, hvorpå kunstneren arbejder. En kunstner må kende til materialer og redskaber som eksempelvis lærred, farver, pensler osv. Dette kendskab kræver vedvarende og koncentreret opmærksomhed rettet mod objektive materialer. I den proces studerer kunstneren sine fremskridt og ser på, hvad der lykkes, og hvad der ikke gør (Dewey, 2005: 187). Kunstneren skal ikke ignorere tidligere tiders viden om metoder og teknikker, der fører til resultater, men metoderne skal på den anden side ikke komme til at styre kunstneren og på den måde blive mekaniske og rigide redskaber. De skal i stedet være ressourcer, der er til rådighed for kunstnerens egne mål. Nytænkning sker også på baggrund af brugen af generelle metoder, men her benyttes de i nye brugssammenhænge og med brug af en individuel metode hvormed de forandres (Dewey, 2005: 187). Ifølge Dewey fostrer man kun middelmådighed og kun meget sjældent originalitet, hvis læreren pålægger alle elever en ensartet, generel metode (Dewey, 2005: 189).

I en pædagogisk forståelse af entreprenørskab er undervisningen baseret på en middeldrevet logik, hvor eleven benytter de ressourcer og den viden, denne har til rådighed og eksperimenterer derudfra. Den samme tankegang ser vi i Deweys analogi om kunstneren, der må bruge de redskaber og den viden, han har til rådighed for at nytænke

sit maleri. Ligesom entreprenørskabsundervisning er baseret på et kreativt element, ser vi, at læreprocessen hos Dewey kan opfattes som en kreativ proces.

Opsamling på entreprenørskabsundervisning i et læringsperspektiv

Ud fra den del af Deweys teori, vi her har valgt at præsentere, ser vi på flere områder en tydelig forbindelse til entreprenørskabsundervisning. Læreprocessen er netop i entreprenørskabsundervisningen kendetegnet ved, at eleverne i første omgang skal identificere muligheder og problemstillinger, der virker udfordrende for den enkelte. Eleverne skal i den kreative og innovative proces have mulighed for at bruge deres egne erfaringer. Derudover skal eleverne handle, udvikle kritisk sans og reflektere over egen læreproces og finde ud af, hvad der virker. Eleverne skal desuden have en legende tilgang og lære, at fejl er et nødvendigt led i alle læreprocesser. Et andet væsentligt element i entreprenørskabsundervisningen er, at der skal etableres et praksissamarbejde mellem eleven og nærmiljø, erhvervslivet eller andre for at arbejdet med en opgave kan afprøves i en autentisk kontekst. Disse elementer genfinder vi i Deweys teori, som vi har påvist ovenfor.

Dog ser vi en forskel i, at Dewey, som det fremgår, fokuserer mere på processen i læringen frem for produktet - altså outputtet, hvor der i entreprenørskabsundervisning lægges vægt på både proces og produkt. I entreprenørskabsundervisningen tales i høj grad om iværksætterier og om værdiskabelse, der kan være af både social, miljømæssig og kulturel værdi, hvor Dewey modsat ikke nævner værdiskabelse som en del af undervisningen. I øvrigt beskæftiger Dewey sig meget med demokrati, hvilket ikke har stort fokus i litteratur om entreprenørskab.

Vi vurderer, ud fra ovenstående analyse, at vi kan genfinde elementer af Deweys læringsteori i det læringssyn, der ligger bag forståelsen af entreprenørskab.

Kapitel 2: Udfordrer forståelsen af god undervisning realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen?

Forståelsen af god undervisning

For at kunne besvare problemformuleringens andet spørgsmål: *"Udfordrer forståelsen af god undervisning realiseringen af entreprenørskabsundervisningen i folkeskolen?"*, må vi først og fremmest undersøge, hvad der i diskursen om god undervisning forstås som god undervisning. Når man omtaler god undervisning, er det ofte på baggrund af den empirisk- og evidensbaserede forskning, hvorfor vi vælger vi at tage udgangspunkt i netop denne tilgang. Til at belyse denne diskurs inddrager vi forskningsbaserede undersøgelser af John Hattie, Hilbert Meyer samt DCU (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning). Nedenfor følger først en introduktion til de tre undersøgelser, idet vi mener, det er vigtigt at finde frem til, på hvilket grundlag, undersøgelserne drager deres konklusioner i forhold til at give deres bud på, hvad god undervisning er. Herefter følger en sammenholdning og analyserer vi resultaterne af undersøgelserne.

Introduktion til de tre undersøgelser

Den empiriske forskning indenfor undervisning, har gennem de sidste 10-15 år gjort betydelige fremskridt – ikke mindst fordi især psykologer har iværksat og afviklet længerevarende, ressourcekrævende studier og kontrolgruppeforskning, i et forsøg på at kunne isolere kendetegn på god undervisning (Meyer, 2008: 15). Tendensen til fokus på empirisk undervisningsforskning, og "hvad der virker", ses også tydeligt ved oprettelsen af

Dansk Clearinghouse for Undervisningsforskning (DCU) ⁵² . Den empiriske undervisningsforskning dækker over alle typer empirisk funderede forskningsundersøgelser. Den evidensbaserede forskning, som det eksempelvis udføres på DCU, er også empirisk forskning, men er desuden baseret på systematiske reviews, hvor der foretages kortlægning af al relevant forskning på et område. Herefter kvalitetsvurderes den pågældende forskning, og hvis det er muligt, skabes en syntese af forskningsresultaterne ([www.dpu.dk\(II\)](http://www.dpu.dk(II))).

Da Meyer, Hattie og DCUs undersøgelser taler om generelle kriterier for god undervisning, peger de ikke på en favorisering af noget bestemt undervisningskoncept, herunder om undervisningen skal være lærerstyret eller elevcentreret.

Præsentation af Hilbert Meyers forskning

Hilbert Meyer har lavet en omfattende sammenfatning af international undervisningsforskning foretaget over de sidste 100 år. Den forskning han har beskæftiget sig med, har hovedsageligt været ressourcekrævende langtidstudier og kontrolgruppeforskning. Undersøgelserne har haft til formål at isolere diverse kendetegn på, hvad den gode undervisning er, i klasser der konstant har opnået gode undervisningsresultater. Hans studier har bl.a. resulteret i en konkret definition af ti kendetegn på god undervisning. Disse vil vi, sammen med andre af hans resultater, løbende inddrage i det kommende afsnit. Meyer trækker mest på studier, der har haft til hensigt at afdække resultater af kognitiv læring. Dog vurderer han ikke dette som tilstrækkeligt i det daglige lærerarbejde. Derfor har han, i sit bud på kriterier for god undervisning, valgt at udbygge disse kriterier med aspekter, der ligger udover det kognitive element som fx gensidig respekt, ansvarlighed, retfærdighed m.f. (Meyer, 2005: 12). Kriterierne for hans bud på god undervisning er underbygget empirisk, men han har derudover selv tilføjet en

⁵² DCU blev oprettet i 2006 og er tilknyttet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. DCU arbejder med at indsamle erfaringer fra undervisning med det formål at fremme evidensen i praksis hos alle, der arbejder med læring og pædagogik. DCU forsøger at finde frem til, 'hvad der virker' i undervisningen. Selv skriver DCU på deres hjemmeside, at den evidensbaserede praksis er udtryk for et nyt paradigme indenfor medicin, socialarbejde og pædagogik. Her vil både praktikere og forskere sikre sig, at deres praksis baseres på den bedst tilgængelige viden ([www.dpu.dk\(I\)](http://www.dpu.dk(I))).

selvstændig normativ orientering til kriterierne, hvilket afspejles i hans anbefalinger (Meyer, 2005: 17).

Præsentation af John Hatties forskning

John Hattie har foretaget en stor sammenfatning af evidensbaseret forskning foretaget gennem de sidste 15 år; forskning, der har involveret 83 millioner elever⁵³. Resultaterne har bl.a. resulteret i seks kendetegn på god undervisning, som vi også her vil referere til. På samme måde som Meyer, har Hattie også anlagt en normativ vinkel på resultaterne⁵⁴. Hatties bidrag opsummerer og bygger på 800 metaanalyser og omhandler, hvad der har effekt på elevernes læringsudbytte.

Præsentation af DCUs forskning

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) har udført evidensbaseret forskning baseret på systematiske reviews af pædagogisk og empirisk effektstudieforskning foretaget de sidste ti år⁵⁵. Målet med DCUs forskning er at finde frem til, hvilke dimensioner af det pædagogiske personales kompetencer, der gennem effektstudier kan bidrage til læring hos børn og unge - dermed er der direkte fokus på lærerens rolle og betydning. Resultatet af undersøgelsen er endt ud i tre vigtige lærerkompetencer: Relationskompetence, regelledelseskompetence og didaktisk kompetence⁵⁶.

DCU pointerer, at måden, hvorpå de forstår elevernes læring, har betydning for, hvad de har valgt at måle på. De formulerer, hvordan de forstår elevernes læring således:

⁵³ Hans studier har resulteret i to bøger med titlerne "Visible Learning" fra 2009 og "Visible Learning for Teachers" fra 2012.

⁵⁴ Hattie erklærer selv at have et bredt syn på, hvad det vil sige, at eleverne klarer sig godt. Læreren skal have positiv indflydelse på elevernes læringsresultat. For Hattie handler det ikke kun om, at eleverne klarer sig godt i tests, men dækker over en hel række elementer. Heriblandt at eleverne investerer energi i deres læreproces, udvikler overfladisk, dyb og begrebslig forståelse, udvikler mange forskellige læringsstrategier og et ønske om at mestre. Desuden må eleverne blive villige til at tage chancer og nyde udfordringen i at lære, samt udvikle respekt for dem selv og andre. Endelig mener Hattie, at eleverne må udvikle sig til at blive borgere, der tænker udfordrende og har disposition til at blive aktive, kompetente og betænksomme, kritiske deltagere i vores komplekse verden (Hattie, 2012: 27)⁵⁴.

⁵⁵ Forskningen er foretaget efter principper beskrevet i konceptnotatet for DCU ((www.dpu.dk (III))).

⁵⁶ DCU har i 2008 udgivet rapporten "*Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*", hvorfra vi har resultaterne.

"Læringsudbytte inkluderer lett målbare indikatorer slik som karakterer, samt mer vanskelig målbare indikatorer slik som sosiale ferdigheter" (Nordenbo et al., 2008: 15). De forsøger at ramme bredt ved at inddrage både kvantitative og kvalitative studier af både kort og lang varighed. De gør opmærksom på, at effektstudier siger noget om effektens retning, altså hvilke af det pædagogiske personales kompetencer, der har effekt på elevernes læring, men den siger ikke noget om størrelsen af effekten (Nordenbo et al., 2008: 51). I DCUs rapport er der ikke, som i Meyer og Hatties undersøgelse, ekspliciteret nogen normativ vinkel, men man kan dog argumentere for, hvorvidt det er muligt ikke at have en sådan.

Undersøgelsesernes resultater

Nedenfor analyserer vi Hatties, Meyers og DCUs forskningsresultater, idet vi sammenholder de tre forskningsprojekter og undersøger, hvad der i disse karakteriseres som god undervisning. Afsnittet udmunder i en opsamling på det, vi vurderer, til at være de mest gennemgående og centrale kendetegn på forståelsen af god undervisning. Disse vil vi senere sammenholde med de centrale kendetegn for entreprenørskabsundervisning for at finde frem til, om forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskab i folkeskolen.

Afsnittet er struktureret ud fra de didaktiske kategorier, som de tre undersøgelser beskæftiger sig med. Kategorierne; mål, indhold, lærer- og elevrolle, som blev anvendt i forhold til at beskrive kendetegnene for entreprenørskabsundervisning, indgår mere eller mindre implicit i de øvrige kategorier. Vi har valgt at fremhæve alle undersøgelses resultater i kursiv.

Læreprocessen

Hattie og DCU er enige om, at eleverne skal være *aktive i deres egen læreproces*, og som Hattie udtrykker det, er det ikke viden eller ideerne i sig selv, der har værdi, men til gengæld elevens konstruktion af disse (Hattie, 2012: 19). Hattie kalder det selvstyring, mens DCU benævner det selvregulering. Hattie konkluderer, at når eleverne bliver deres egne lærere, udviser de de ønskelige egenskaber til at være selvregulerende (egenkontrol, selvevaluering, selvvurdering, selvlæring) (Hattie, 2012: 14). DCU konkluderer under

relationskompetence, at læreren skal udøve elevstøttende ledelse, der fremmer elevmotivering og elevaktivering, som giver eleven mulighed for at øve sig i selvstyring (Nordenbo et al., 2008: 84). Meyer bruger begrebet intelligent træning, hvor det ikke eksplicit udtrykkes, at eleverne er aktive, men hvor eleverne skal bevidstgøres om deres læringsstrategier.

De tre undersøgelser peger desuden på, at læreren skal kunne *differentiere* undervisningen. Meyer kalder det i sit syvende punkt for "individuelle hensyn", hvilket skal praktiseres ved hjælp af:

"[...] frirum, tålmodighed og tid; indre differentiering og integration; individuelle læringsstatusanalyser og afstemte krav i planlægningen; særlig hensyntagen til elever i risikogrupper" [Meyer, 2005: 18].

Hattie taler om, at der er behov for, at læreren både er evaluator og igangsætter og kender til en række forskellige læringsstrategier, der kan opbygge elevernes forskellige niveauer af forståelse (Hattie, 2012: 18). Lærere skal være opmærksomme på, hvad hver enkelt elev i klassen tænker og ved – være i stand til at konstruere mening og meningsfulde erfaringer, set i lyset af denne viden om deres elever. (Hattie, 2012: 18). DCU taler i deres relationskompetence om, at der skal tages hensyn til forskellige elevforudsætninger, og at læreren skal forstå, at alle har forskellige måder at lære på (Nordenbo et al., 2008: 84). Meyer, Hattie og DCU konkluderer ligeledes, at der er behov for, at læreren kan benytte *forskellige metoder og tilgange*. Meyer benævner metodemangfoldighed, der dækker over righoldige iscenesættelsesteknikker, variation i forløbsformer, mangfoldighed i handlingsmønstre, samt en afbalancering af væsentlige metodiske former (Meyer, 2005: 18). Hattie kommer frem til, at læreren skal kende til en række forskellige læringsstrategier, der kan opbygge elevernes forskellige niveauer af forståelse (Hattie, 2012: 18). DCU formulerer under den didaktiske kompetence, at det er vigtigt, at læreren kan benytte mange forskellige materialer og tilgange (Nordenbo et al., 2008: 84-85). DCU pointerer, udover de punkter, de er enige om, at det er vigtigt, at læreren skal have et *højt fagligt niveau*, hvilket giver ham eller hende tiltro til egne evner og effektivitet indenfor faget. Det høje faglige niveau manifesterer sig i undervisningen ved bl.a., at læreren i højere grad er *kognitivt udfordrende* (Nordenbo et al., 2008: 84-85).

Et andet fællestræk, der er gennemgående for alle tre undersøgelser, er pointeringen af hvor vigtigt det er, at læreren kan *strukturere* undervisningen. Vi har valgt at benytte begrebet struktur, selv om Hattie og DCU ikke bruger ordet direkte. Vi vurderer dog, at eres fremstilling dækker over mange af de samme kriterier, som Meyer bruger under sin overskrift "klar strukturering af undervisningen". Struktur dækker hos Meyer over at proces, indhold og mål er tydelige, at der er en klar rollefordeling, faste aftaler om regler, frirum og ritualer (Meyer, 2005). En lignende strukturtanke finder vi hos DCU fordelt under både didaktisk- og regelledelseskompetence. Her pointerer de, at det er vigtigt med klare undervisningsmål, detaljeret planlægning, organisering samt eksplicite adfærdsregler. Læreren skal sikre, at timen starter til tiden, og at der er hensigtsmæssige skift mellem de forskellige aktiviteter. Eleverne skal også være med til at strukturere og vælge aktiviteter. Hos Hattie kommer struktur til udtryk, ved at undervisningen skal være synlig, forstået på den måde, at målet er eksplicit og transparent. Derudover skal den feedback, Hattie mener er essentiel, være struktureret, da eleverne hele tiden skal vide, hvordan det går med at opnå undervisningens succeskriterier. Med andre ord skal de vide, hvor de er på vej hen (Hattie, 2012). Meyer mener derudover, at der skal lægges vægt på *indholdsmæssig klarhed*, hvilket betyder, at der skal være forståelige opgaveformuleringer, klarhed og forpligtelse i resultatsikring samt plausibilitet i det tematiske forløb (Meyer, 2005: 17 og 18).

Læringsmiljø

Vi benytter i dette afsnit betegnelsen læringsmiljø, da vi mener, at det dækker nogenlunde over det samme som arbejdsklima – det ord, der anvender i forståelsen af god undervisning. Alle tre undersøgelser resultater viser, at *arbejdsklimaet* har betydning, dog uden at de fremhæver helt de samme træk. Meyer taler om et læringsfremmende arbejdsklima, der skal skabes ved hjælp af gensidig respekt, vilje til at tage ansvar, regler der overholdes, retfærdighed og omsorg (Meyer, 2005: 17). Hattie nævner i et underpunkt, at lærere skal være omsorgsfulde og aktivt passionerede omkring undervisnings- og læreprocessen. Skoleledere og lærere skal skabe skoler, personalerum og klasse miljøer, i hvilke fejl bliver opfattet som en læringsmulighed - et læringsmiljø, i hvilket lærere kan føle sig trygge, og hvor de kan udforske viden og forståelser (Hattie, 2012: 19). I DCUs

relationskompetence kommer det til udtryk, at læreren skal vise respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne. Derudover skal lærerens syn på eleverne være præget af, at alle har et potentiale for at lære på hver deres måde. Lærerens positive sociale interaktion med eleverne kan øge deres læring (Nordenbo et al., 2008: 84).

Meyers undersøgelse adskiller sig fra de to andre undersøgelser, når han vægter *meningsdannende kommunikation*. Med det mener han, at eleverne skal deltage i planlægningen af undervisningen, og at der skal skabes en god samtalekultur m.v. (Meyer, 2005: 17). Ligeledes skal der etableres et *stimulerende arbejdsmiljø* med god orden, anvendelige læreværktøjer og funktionel indretning (Meyer, 2005: 17 og 18).

Evaluering

Alle tre undersøgelser kommer frem til, at lærerens *feedback* er væsentlig. Den vigtigste konklusion af Hatties arbejde er, at når undervisning og læring er synlig, er der større sandsynlighed for, at elever præsterer bedre. I det hele taget ser Hattie feedback som et kerneelement i god undervisning.

"The greater the challenge, the higher the probability that one seeks and needs feedback, and the more important it is that there is a teacher to ensure that the learner is on the right path to successfully meet the challenge" [Hattie, 2012: 18].

Meyers niende punkt omhandler "transparente præstationsforventninger", der skal nås ved hjælp af:

"[...] læringstilbud, der er tilpasset de afstukne retningslinjer og dannelsesstandarder og desuden matcher elevernes præstationsformåen, samt rigelige og målrettede tilbagemeldinger om de fremskridt, der er blevet gjort i læringen" [Meyer, 2005: 18].

Vi mener, dette kan sammenlignes med Hatties begreb om feedback. I DCUs undersøgelse indgår feedback som en del af regelledelseskompetencen. De skriver i undersøgelsen, at den gode undervisning skal sikre, at der er sammenhæng til det, eleverne tidligere har lært, og at der er progression i undervisningen. Læreren skal have fokus på de centrale dele af

pensum, følge op på det, der er lært, give hurtig og korrigerende feedback og bestræbe sig på at gentage essentielle principper ved at repetere stoffet (Nordenbo et al., 2008: 84).

Rammefaktorer

Både Meyer og DCU er kommet frem til, at lærerne skal prioritere tiden rigtigt, så der bliver *mest mulig tid til læring*. Meyer peger på, at læreren opnår mest mulig ægte læretid ved god styring af tiden, præcision, ved at skære ned på organisatoriske opgaver, og ved at have et fornuftigt afstemt dagsforløb hvad angår dagsrytme (Meyer, 2005: 17). DCU udtrykker det samme ved at sige, at det er lærerens opgave at sørge for, at der bliver brugt mindst mulig tid på administrative rutiner og mest mulig tid på læring (Nordenbo et al., 2008: 84). Som vi også nævnte under læreprocessen konkluderer Hattie, at det er vigtigt, at timen starter til tiden, og at timerne struktureres således, at der skiftes i aktiviteter (Hattie, 2012).

Hattie og DCU nævner endvidere, at det er svært at bevise, at de ydre faktorer har stor betydning. Med ydre faktorer mener de rammefaktorer som skolebygninger, økonomi, skolestørrelse og niveauopdeling (Hattie, 2012, Nordenbo et al., 2008).

Gennemgående og centrale kendetegn ved forståelsen af god undervisning

Ud fra de DCU, Hatties samt Meyers empiriske forskningsresultater, kan vi udlede følgende centrale og gennemgående kendetegn på forståelsen af god undervisning, som de tre aktører er enige om. Det er ud fra disse kendetegn, vi sammenholder og diskuterer om forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen:

Forståelsen af god undervisning er kendetegnet ved:

- At eleven skal være aktiv og inddrages i egen læreproces
- At læreren skal kunne differentiere undervisningen
- At læreren skal benytte forskellige metoder og tilgange
- At læreren skal kunne skabe struktur
- At læreren skal kunne skabe indholdsmæssig klarhed
- At læreren skal kunne skabe et godt arbejdsklima
- At lærerens feedback er vigtig
- At der skal være mest mulig tid til læring
- At der skal eksistere et samarbejde og en dialog lærer og elev imellem

[Egen sammenfatning]

Sammenholdning, analyse og diskussion

I det følgende afsnit sammenholder vi de kendetegn, vi har fundet frem til, er de mest gennemgående og centrale for hhv. forståelsen af god undervisning og entreprenørskabsundervisning (se 'undersøgelsens resultater') Derudfra analyserer og diskuterer vi, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Til at kvalificere diskussionen inddrager vi løbende forskellige teoretiske perspektiver. Derudover udvider vi diskussionen til også at omhandle, hvilke udfordringer der mere overordnet er forbundet med at realisere entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Det finder vi relevant, idet det netop er denne kontekst, som de to diskurser indgår i, og som vi belyser vores problemstilling ud fra.

Enighed blandt diskurserne

I forståelsen af god undervisning fremhæves det, at eleverne skal være aktive i egen læreproces, og dermed selv er med til at konstruere deres viden. I entreprenørskabsundervisningen skal eleverne handle, reflektere, forstå, trække på egne

erfaringer og være aktive. Derved tolker vi, at begge diskurser har et grundlæggende konstruktivistisk læringssyn⁵⁷. På dette område udgør forståelsen af god undervisning således ikke en udfordring.

I entreprenørskabsundervisningen fandt vi frem til, at et centralt kendetegn er, at læreren skal fungere som vejleder for eleven. Sammenholder vi dette med forståelsen af god undervisning, mener man her, at der skal eksistere et samarbejde og en dialog mellem lærer og elev. Et samarbejde og dialog mellem lærer og elev betyder ikke nødvendigvis, at læreren skal have en vejlederrolle, men man kan argumentere for, at når læreren fungerer som vejleder, foregår dette som et samarbejde og i en dialog mellem lærer og elev. På dette område har de to diskurser ikke nødvendigvis forskellige opfattelser af lærerrollen, og derfor vurderer vi, at dette derfor ikke udgør en udfordring for realiseringen af entreprenørskab.

Der er enighed om at:

- De to diskurser har et konstruktivistisk syn på læring
- Der skal etableres en form for dialog og et samarbejde mellem lærer og elev

Strukturæssige udfordringer

I forståelsen af god undervisning vægtes det højt at have struktur i undervisningen. Her handler struktur om, at proces, indhold og mål skal være tydelige for eleverne, og at der er faste regler om bl.a. adfærd, klar rollefordeling og hensigtsmæssige skift mellem aktiviteter. I den gennemgåede litteratur om entreprenørskabsundervisning fremgår struktur, som her fremlagt, ikke som et eksplicit formuleret kriterium. Det kan være svært at honorere den type struktur forståelsen af god undervisning formulerer, idet der i entreprenørskabsundervisningen skal tages udgangspunkt i den enkelte elevs erfaring og interesse. Derudover kræves det, at der handles, arbejdes fleksibelt i forhold til opbrydning

⁵⁷ Knud Illeris, professor i læring, beskriver, at den konstruktivistiske opfattelse går ud på, "[...] at mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverden [...]" (Illeris, 2006: 49).

af timer, klasser, samarbejde med lokalmiljø osv. I en klasse med mange elever kan det derfor blive en stor opgave for en enkelt lærer at holde styr på, hvad alle elever arbejder med og sikre hensigtsmæssige skift.

På den anden side, kan man argumentere for, at entreprenørskabsundervisningen på andre måder kan være struktureret. Eksempelvis ligger det i kreativitetsbegrebet, at kreative processer kræver, at eleverne får eller har en viden om det emne, indenfor hvilket de skal arbejde, og at de skal lære teknikker til at tænke kreativt, hvilket vi ser hos Amabile (se 'kreativitet og innovation') . Fordi kreativitet i denne forståelse ikke opstår tilfældigt, mener vi, at dette implicit kan indikere, at der skal skabes en ramme og struktur for entreprenørskab. Ligeledes er entreprenørskabsundervisning kendetegnet ved at være problemorienteret. I den type undervisning er processen ofte tydelig. De to diskurser er på dette punkt ikke modstridende.

Thomas Ziehe⁵⁸ er en af de teoretikere, der argumenterer for, at børn har brug for faste rammer og struktur. Han begrundet denne antagelse med, at vores samfund har været udsat for en aftraditionalisering de sidste 30 år, hvilket har resulteret i, at vores kultur ikke længere er styret af normer og regler. Derfor er værdipluralismen kommet i højsædet, og det har ifølge Ziehe medført en orienteringsbyrde for de unge (Ziehe i Illeris et al., 2009: 140). Derfor har de brug for at få hjælp til at håndtere den manglende stabilitet og orienteringsvanskelighed, som de oplever. De har helt grundlæggende brug for hjælp til at finde motivationen bag det 'at ville noget'. Ziehe nævner, at en setting kan være løsningen på de unges problemer. Settingen kan opfattes som en form for styring gennem konkrete rammesætninger:

"Settingens regler fastlægger påbud og forbud og indeholder også fælles normaldefinitioner, målsætninger og meningssammenhænge [...]. En setting kan sikre og gøre deltagerne bekendt med bestemte reglers gyldighed på forskellige steder (fx forskellen mellem, hvad der er offentligt og privat)" [Ziehe i Illeris et al., 2009: 155].

⁵⁸ Thomas Ziehe er tysk professor i pædagogik ved Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

Vi mener, at Ziehes forståelse af struktur er af mere generel karakter end i forståelsen af god undervisning. Vi vurderer dog, at hans begreb setting på mange måder dækker over den tydelighed og regler om bl.a. adfærd, der i den forståelse betones som vigtige. Også blandt fagprofessionelle, der bl.a. arbejder med børn med ADHD, Tourettes syndrom, Asperger, autisme m.v. påpeges det, at børn med den type problemer har svært ved at trives i en meget fleksibel og uforudsigelig skole. De har brug for trygge rammer og relationer til både lærere og klassekammerater, hvorfor det kan være en belastning med mange forskellige grupperinger og skift af de ydre rammer (www.folkeskolen.dk). Struktur i denne forståelse betones netop ikke i entreprenørskabsundervisningen, idet der her modsat bl.a. er kendetegnet ved, at der kan arbejdes på tværs af fag og timer til hvilket derfor kan give en udfordring. Vi mener, det kan være relevant at stille det følgende retoriske spørgsmål: Er entreprenørskabsundervisning for alle?

Ud fra de samlede betragtninger om strukturelle udfordringer, kan vi konstatere, at de to diskurser overvejende har forskellige opfattelser af struktur, og at entreprenørskabsundervisningen derfor potentielt møder en udfordring, når denne skal realiseres i folkeskolen.

Strukturelle udfordringer:

- Entreprenørskabsundervisning kan have svært ved at honorere krav om struktur, forstået som tydelig proces, indhold og faste rammer
- Entreprenørskabsundervisning passer muligvis ikke til elever med behov for en meget stram struktur og hverdag

Organisatoriske udfordringer

Forskelligt syn på undervisning

I entreprenørskabsundervisningen betones etableringen af et samarbejde mellem nærmiljø og/eller erhvervsliv i kendetegnene. Disse kendetegn optræder ikke i forståelsen af god undervisning. Vi vurderer, at forståelsen af god undervisning på den måde indirekte udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning i og med, at de to diskurser

således på dette område har to forskellige syn på, hvad der definerer god undervisning samt målene hermed. Og når målet ikke er ens for de to diskurser, skaber det således en udfordring for realiseringen af entreprenørskabsundervisning. En udfordring fordi forskellige mål med undervisning leder til forskellige pædagogiske og didaktiske overvejelser og handlinger.

I og med der eksisterer forskellige forståelser af entreprenørskab, er der ligeledes her knyttet forskellige mål til hver forståelse. Det betyder, at der indenfor entreprenørskabsundervisning i sig selv er mange forskellige meninger om, hvordan undervisningen skal foregå. Det kan udgøre en udfordring, da det ikke er entydigt, hvordan det skal realiseres.

De to forskellige syn på undervisningen kommer ligeledes til udtryk i det, at forståelsen af god undervisning primært har fokus på, hvad læreren skal kunne i undervisningen, mens man i entreprenørskabsundervisning primært har fokus på, hvad eleven skal kunne. Her ser vi ligeledes en potentiel udfordring.

Som vi belyste i starten af diskussionen er der en grundlæggende enighed om et konstruktivistisk læringssyn blandt de to diskurser. I forståelsen af god undervisning betones det dog, i forhold til, at eleverne skal være aktive, at eleverne skal tilegne sig et metakognitivt blik på egen læreproces. Dette vægtes også i entreprenørskabsundervisningen, men her knytter den aktive del sig desuden til det, at eleven skal handle, udforske, afprøve, iværksætte osv. Det stiller således to forskellige krav til og syn på, hvad der forventes af eleven i undervisningen. I forståelsen af god undervisning påpeges det endvidere, at det er elevernes konstruktion af viden, der har værdi, frem for den egentlige viden eller de ideer, der opnås. I entreprenørskabsundervisningen vægtes også elevernes erfaringsudviklingsproces, men her er samtidig fokus på den værdiskabelse, som erfaringerne resulterer i - enten i form af en social, miljømæssig eller kulturel værdi. I kraft af disse forskelle, vurderer vi, at der kan være en udfordring i at realisere entreprenørskab.

Ressourcer og rammer

Organisatorisk set vurderer vi, at etableringen af et samarbejde med nærmiljøet og/eller erhvervslivet kan udgøre en ressourcemæssig udfordring for folkeskolen generelt - både i form af tid og økonomi. For at et sådant samarbejde kan etableres kan man forestille sig, at der f.eks. må afsættes ressourcer i forhold til, at læreren skal etablere kontakten til disse samarbejdspartnere, ligesom denne højst sandsynligt må fungere som ansvarlig kontaktperson og koordinator gennem forløbet. Derudover skal der afsættes timer til et sådant samarbejde. De ressourcemæssige udfordringer afhænger naturligvis af, i hvilken grad et sådant samarbejde skal foregå. Man kan også diskutere, om de ressourcemæssige udfordringer i virkeligheden kan give et bedre læringsoutput, og derfor er investeringerne værd?

Etableringen af et samarbejde med nærmiljøet og/eller erhvervslivet kan ligeledes udgøre en udfordring i forhold til den måde, hvorpå tiden og elevsammensætningen er organiseret i klasseværelset. Et samarbejde med instanser udenfor skolen kan betyde, at der må ændres på den normale organisering i forhold til eksempelvis timefordeling og classesammensætning. Selv om der lokalt er mulighed for tiltag, hvor rammerne brydes, er det samlet set stadig sådan, at eleverne har faste skemaer, tilhører én klasse, hvor man har én lærer, ét fag osv. Vi vurderer, at organiseringen i klasseværelset således kan blive en udfordring for entreprenørskabsundervisningen. Men udfordringens størrelse afhænger her af, i hvilken grad samarbejdet med erhvervslivet skal etableres.

Et andet organisatorisk perspektiv, der er interessant i forhold til realiseringen af entreprenørskab i uddannelsessystemet er, hvorvidt entreprenørskabsundervisningen kan og skal foregå sideløbende, eller som en integreret del af den nuværende undervisning? Eller om den f.eks. skal udgøre et fag for sig selv? Selvstændighedsfonden, der er nedsat af regeringen, har følgende opfattelse: *“Uddannelsernes faglighed er kernen, mens kreativitet, innovation og iværksætterier som bånd snor sig omkring hele uddannelses- forløbet og skaber sammenhæng”* (Entreprenørskab i undervisningen, 2008: 10). Selvstændighedsfonden nævner, at entreprenørskab i deres forståelse udgøres af kreativitet, innovation og iværksætterier (Entreprenørskab i undervisningen, 2008: 10). Ud fra citatet tolker vi, at man opfatter entreprenørskabsundervisningen som en sideløbende metode, idet

Selvstændighedsfonden skriver, at den skal sno sig om uddannelsen og skabe sammenhæng, ligesom de laver en sondring mellem uddannelsernes faglighed og kreativitet, innovation og iværksætter. Sidstnævnte opfattes derfor ikke som en del af uddannelsernes faglighed. Det mener vi, kan udgøre en potentiel udfordring for realiseringen af entreprenørskabsundervisning, idet man kan stille spørgsmålstejn ved, hvor højt entreprenørskabsundervisningen da vil blive prioriteret. Omvendt kan man spørge, om entreprenørskabsundervisning i virkeligheden er mest effektivt, når det anvendes som en metode indenfor andre fagligheder, frem for at udgøre et selvstændigt fag?

Ændring af vanetænkning

Når vi sammenholder de gennemgående kendetegn for forståelsen af god undervisning og entreprenørskabsundervisning kan vi se, at der er flere helt overordnede kendetegn fra entreprenørskabsundervisning, der ikke er præsenteret i forståelsen af god undervisning. Dette gælder kreativitet og innovation, samt at eleven skal opdage, eksperimentere, udforske og afprøve, være risikovillig, kunne håndtere fejl og ikke mindst være i stand til at handle. Derudover betones der indenfor forståelsen af god undervisning heller ikke kendetegn, som eksempelvis at eleven skal være nyskabende og have en problemorienteret og problemløsende tilgang, ligesom værdiskabelse heller ikke kendetegner forståelsen af god undervisning. Vi finder det påfaldende, at nogle af de mest karakteristiske kendetegn for entreprenørskabsundervisning ikke er centrale i forståelsen af god undervisning. Også her mener vi, at netop denne forskel bevirker, at forståelsen af god undervisning indirekte udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning, fordi de to diskurser på dette område har forskellige syn på, hvad der definerer god undervisning.

Vi vurderer, at der udover de udfordringer som forståelsen af god undervisning skaber for realiseringen af entreprenørskabsundervisning, ligeledes er generelle udfordringer forbundet med at realisere entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Politisk set er man opmærksom på, at der er adskillige organisatoriske udfordringer forbundet med at skabe en vellykket entreprenørskabskultur, som er konkurrencedygtig internationalt. I 'Strategien for uddannelse i entreprenørskab' (2010) beskrives det, hvordan denne forandringsproces bl.a. kræver: At ledelsen på både kommunalt og regionalt plan, samt på

de enkelte skoler bakker op, at der uddannes og efteruddannes lærere indenfor entreprenørskab, at der foretages et øget udbud af kurser og fag, der omhandler entreprenørskab, at der bliver etableret et samarbejde på området, der går på tværs af uddannelsesinstitutioner og fagområder, og at der bliver forsket i uddannelse i entreprenørskab. Endvidere nævnes udfordringer som eksempelvis, at man skal øge elevernes interesse for entreprenørskab og synliggøre gevinsten ved uddannelse i entreprenørskab (Strategi for uddannelse i entreprenørskab, 2010: 4). Der er således organisatoriske udfordringer på både samfunds-, skole-, og individplan, hvilket man rent politisk er opmærksom på.

De organisatoriske udfordringer i forhold til at synliggøre gevinsten ved entreprenørskab overfor eleverne og øge deres interesse indenfor netop denne type undervisning, mener vi, kan være problematisk. Det kan potentielt blive svært at få elever til at håndtere problembaseret undervisning, fordi den er forbundet med usikkerhed og tvetydigheder sammenlignet med mere traditionelle arbejdsformer, hvortil der hører mere konkrete svar og fremgangsmåder. Eleverne føler sig trygge ved de velkendte tekstbøger og er vant til en undervisning med en høj grad af lærerstyring (Warren et al. i Kirketerp, 2010: 69). Hvordan kan man løse denne organisatoriske udfordring? Kirketerp mener, at kimen til løsningen skal findes i en vaneændring på flere niveauer. Hun forklarer dette med, at mennesker først skifter deres vaner og handlemåder ud, når de kan se, at dette er fordelagtigt. Så længe eleverne ikke kan se lyset i entreprenørskabsundervisning sammenlignet med den nuværende undervisning, vil det kræve en hård styring at skabe en mulig vaneændring hos eleverne (Kirketerp, 2010: 69).

Her tales der således for, at realisering af entreprenørskabsundervisning kræver styring. Styringen må i denne sammenhæng bestå i, at politikerne først og fremmest kræver entreprenørskab implementeret i uddannelsessystemet. Først da kan uddannelsernes ledere og lærere få succesoplevelser med denne nye undervisningsform, og dermed gøre den til deres foretrukne valg; herved skabes altså en ny vane. Hvis målet er at vanetænkningen skal ændres, er det dermed et fornuftigt tiltag fra regeringens side at gennemtvinge politikker, der sætter entreprenørskabsundervisning på dagsorden på alle uddannelsesniveauer, hvilket vi har belyst tidligere i specialet ('det politiske syn på

entreprenørskab i Danmark'). Men styringen må ligeledes fortsætte ud i de enkelte klasselokaler, hvor læreren må prioritere entreprenørskabsundervisning, for at eleverne også kan se ideen i denne type undervisning. Dermed kan eleverne optage undervisningsformen som en vane på samme måde, som de betragter de nuværende undervisningsformer (Kirketerp, 2010: 69).

På et overordnet plan kan man således argumentere for, at udfordringen i forhold til at realisere entreprenørskabsundervisning i folkeskolen på et organisatorisk plan, skal løses ud fra et top down, såvel som ud fra et bottom up perspektiv, idet det stiller krav til en vaneændring hos både politikere, lærere, men også eleverne selv. Kirketerps påstand om, at realiseringen af entreprenørskabsundervisning kræver en vaneændring, er begrundet i en psykologisk forklaring på, hvordan man ændrer sine vaner, hvilket ligeledes resulterer i organisatoriske ændringer. Man kan dog argumentere for, at realiseringen også nødvendiggør didaktiske, pædagogiske samt læringsteoretiske forandringer.

Som vi har set i policydokumenterne (se 'entreprenørskab i et politisk perspektiv') har de politiske bestemmelser stor indflydelse på den pædagogiske dagsorden, og man kan argumentere for, at man kan tale om et decideret afhængighedsforhold mellem de to. De uddannelsespolitiske initiativer kan ofte ses som svar på forandringer i samfundet, både på det nationale, såvel som det internationale plan. Man kan derfor stille spørgsmålstejn ved, om entreprenørskab som et pædagogisk projekt er kommet for at blive, eller om det blot er en døgnflue i et politisk projekt, som svar på en økonomisk krise? Er der en risiko for, at den økonomiske krise og dermed erhvervslivets og samfundets interesser bliver styrende i implementeringen af entreprenørskab i skolen? Bliver skolen i for høj grad brugt i markedets tjeneste? Og er der stadig grobund for, at entreprenørskab skal prioriteres, når krisen ikke længere er et presserende problem? I forhold til, at en realisering af entreprenørskabsundervisning kan kræve en vaneændring, vurderer vi, at der kan være en udfordring i at få overbevist lærere og elever om, at entreprenørskabsundervisning ikke er en døgnflue i et politisk projekt. Først når de kan forstå formålet, bliver det muligt at foretage en sådan vaneændring.

Organisatoriske udfordringer:

- Entreprenørskabsundervisning og forståelsen af god undervisning har forskellige opfattelser af, hvordan det at eleven skal være aktiv i egen læreproces skal forstås
- Entreprenørskabsundervisning betoner etableringen af et samarbejde med nærmiljø og/eller erhvervsliv
- Der er forskellige forståelser af entreprenørskab
- Der er ressourcemæssige udfordringer i form af tid og økonomi
- Der er rammemæssige udfordringer i forhold til, hvordan den tid, der er til rådighed og elevsammensætningen er organiseret
- Entreprenørskab bliver politisk ikke opfattet som en decideret faglighed
- Entreprenørskabsundervisning kræver en ændret vanetænkning på samfunds-, skole- og individplan
- Det kan være en udfordring at få overbevist lærere og elever om at entreprenørskab er en holdbar løsning, der tjener et formål, frem for et politisk svar på et nutidigt samfundsproblem

Evalueringmæssige udfordringer

Feedback er et kerneelement i forståelsen af god undervisning. Læreren skal give hurtig feedback undervejs for at sikre, at eleven er på rette vej i forhold til at leve op til de synlige præstationsforventninger, læreren har. Vi vurderer, at feedback i denne forståelse er tæt knyttet til formativ evaluering - forstået som evaluering, der er en integreret del af undervisningen og orienteret mod læringsprogressionen (Broadfoot, 2007: 111). Vi konstaterer, at forståelsen af god undervisning kan skabe en udfordring for entreprenørskabsundervisning, idet der i litteraturen om entreprenørskab nævnes evaluering, men ikke siges noget om, hvordan der skal evalueres. Også her ser vi to forskellige syn på, hvad der prioriteres i undervisningen.

Derudover kan der i forhold til realiseringen af entreprenørskabsundervisning være en udfordring i, at denne type undervisning kan være svær at måle på, og derfor er svær at

tilpasse de summative evalueringsformer⁵⁹, som længe har præget den danske folkeskole fx i form af PISA - testene. Samme opfattelse deler forskere som Sjøvoll og Lund, som mener at den stigende brug af tests udgør et problem for implementeringen af entreprenørskab i folkeskolen, da disse er med til at skabe en kultur, hvor lærerne holder sig til det, de kender, frem for at undervise i f.eks. kreativitet, innovation og entreprenørskab. Det skyldes, at det er svært at måle på resultaterne af kreativitet, innovation og entreprenørskab, i hvert fald ud fra præmissen om, at man skal finde svar på allerede definerede spørgsmål, som mange summative evalueringsformer i dag lægger op til (Lund i Hildebrandt, 2011). Niels Egelund⁶⁰ er dog skeptisk overfor forskernes konklusioner. Han mener, at der ikke nødvendigvis er en forskel på faglighed og kreativitet, og at kreativitet kan måles i PISA - testene (Egelund i Hildebrandt, 2011).

Vi mener, at der i diskussion om evaluering implicit findes en politisk udfordring, idet det fra politisk hold ønskes at entreprenørskab skal implementeres, men at der samtidig holdes fast i de gængse måder at teste på. Vi så bl.a. denne prioritering af entreprenørskab i analysen af det politiske perspektiv, men i samme afsnit kunne vi konkludere, at der ikke var slutmål relateret til entreprenørielle evner eller kompetencer i de boglige fag. Vi vurderer på den baggrund, at entreprenørskab, som fænomen i skolen, derfor ikke har optimale vilkår for et gennembrud i den daglige skolepraksis – særligt ikke på de klassetrin, hvor der jævnligt foretages summative evalueringer. Forklaringen på, at der ikke var slutmål relateret til entreprenørielle evner eller kompetencer i de boglige fag kan skyldes, at det kan være svært at opstille evalueringskriterier for entreprenørskabsundervisning. Og netop dette kan resultere i endnu en udfordring for realiseringen af entreprenørskabsundervisning, idet elever forbereder sig med henblik på, hvordan de bliver vurderet til eksamen. Dette fænomen kaldes også wash-back (Alderson & Wall, 1993; Caudery, 2002 i Kirketerp, 2010: 69). Hvis der ikke er sammenhæng mellem undervisningsformer og bedømmelseskriterier, kan man stille sig spørgende overfor, hvor gode vilkår realiseringen af entreprenørskabsundervisning har? Også Lund påpeger i den

⁵⁹ Summativ evaluering forstår vi som evaluering, der foregår på et bestemt tidspunkt, når resultatet skal indberettes, typisk holdt op imod et bestemt kriterium (Broadfoot, 2007: 110).

⁶⁰Niels Egelund er professor i specialpædagogik og ansat ved Strategisk Uddannelsesforskning og Competence Udvikling på DPU, Aarhus Universitet.

forbindelse, at der er brug for andre evalueringsmetoder, såfremt man ønsker at kreativitet skal sikres (Lund i Hildebrandt, 2011).

Hvordan en ny evalueringsform kan se ud, har vi imidlertid ikke set nogle konkrete bud på, i den gennemgåede litteratur - muligvis fordi det er en vanskelig opgave. Men er det i virkeligheden sværere at måle på en værdiskabelse (eksempelvis en ny idé til, hvordan man kan få ældre til at føle sig mindre ensomme) end en dansk stil? Hverken den danske stil eller den nye idé har et entydigt og endegyldigt svar, men er netop et resultat af en kreativ proces. Til at måle danske stile opstiller man nogle generelle målekriterier – kunne man gøre det samme med entreprenørskabsundervisning? Eksempelvis evaluere ud fra kriterier som: Hvor mange mennesker skaber ideen værdi for? Hvor stor er nyhedsværdien i ideen, og hvem er den ny for? Hvor kreativ og innovativ er ideen? Hvor godt er den tilpasset den valgte målgruppe? Og i hvor høj grad løser den det givne problem? Hvor realiserbar er den? Eller er denne type undervisning for u håndgribelig at måle på?

Evalueringsmæssige udfordringer:

- Evaluering er et centralt element i forståelsen af god undervisning, mens der i litteraturen om entreprenørskab kun er nævnt ganske lidt om evaluering. Der gives ikke et svar på, hvordan evaluering kan praktiseres
- Fra politisk side prioriteres entreprenørskab, men samtidig holdes der fast i de gængse måder at teste på
- Evaluering er svært at måle på

Overordnede udfordringer

Vi finder en overordnet udfordring i, at entreprenørskab er vokset ud af en økonomisk tradition og derfor ikke oprindeligt er tiltænkt en undervisningskontekst, hvilket betyder, at fænomenet i sit udgangspunkt ikke forholder sig til pædagogik og didaktik.

Når vi betragter kendetegnene for de to diskurser, bemærker vi, at der i forståelsen af god undervisning gives konkrete retningslinjer for undervisningen, hvilket gør den forholdsvis nem at omsætte til praksis. I kendetegnene for entreprenørskabsundervisning finder vi modsat ikke tilsvarende konkrete svar på, hvordan undervisningen kan praktiseres, hvilket kan udgøre en udfordring i forhold til at realisere denne diskurs i folkeskolen.

En gennemgående pointe i vores sammenholdning, analyse og diskussion er, at forståelsen af god undervisning skaber en udfordring for realiseringen af entreprenørskabsundervisning, da de to diskurser på flere områder har forskellige syn på undervisning; en udfordring fordi dette resulterer i forskellige pædagogiske og didaktiske konsekvenser for undervisningen.

Overordnede udfordringer:

- Entreprenørskab er vokset ud af en økonomisk tradition og er derfor ikke oprindeligt tiltænkt en undervisningskontekst
- Entreprenørskabsteorien giver ikke konkrete svar på, hvordan undervisningen kan praktiseres
- Entreprenørskabsundervisningen og forståelsen af god undervisning har overordnet forskellige syn på undervisning

Konklusion

I specialet har vi undersøgt følgende problemstilling:

Hvordan kan fænomenet entreprenørskab forstås i et pædagogisk og didaktisk perspektiv? Og udfordrer forståelsen af "god undervisning" realiseringen af entreprenørskabsundervisning i en folkeskolekontekst?

Vores konklusion er todelt, så den svarer til spørgsmålene i vores problemformulering.

Hvordan kan fænomenet entreprenørskab forstås i et pædagogisk og didaktisk perspektiv?

Vi kan konkludere, at entreprenørskab er et komplekst fænomen, hvorpå der ikke findes nogen samlet og entydig definition. I forståelsen af entreprenørskab eksisterer forskellige sondringer. Vi vurderer, at de mest skelsættende er entreprenørskab forstået som:

- Et overvejende økonomisk eller pædagogisk entreprenørskab foretagende
- En overvejende faglig eller personlig kompetence
- En enten medfødt og/eller tillært evne

Afhængig af hvilken forståelse man tillægger fænomenet, får det forskellige pædagogiske og didaktiske konsekvenser. Derudover har vi fundet frem til, at entreprenørskab er vokset ud af en økonomisk tradition, men efterhånden er tilpasset den pædagogiske verden. Fænomenet er i begge forståelser knyttet til individet. I den økonomiske forståelse af entreprenørskab betones økonomisk værdiskabelse. Denne tilgang knytter sig ofte til opstart af virksomheder eller nye tiltag, men altid med fokus på at skabe økonomisk gevinst. I den pædagogiske forståelse er værdien af handlingerne nærmere knyttet til en miljømæssig, social eller kulturel værdi, men præcis hvilken værdi handlingen resulterer i, anses som mindre vigtig. Det afgørende er, at man kan se nye perspektiver på de

problemer og muligheder, der fremkommer. Det er således de personlige og faglige kompetencer, der er centrale, for at kunne omsætte ressourcer til værdi gennem handling.

Vi kan desuden konkludere, at både EU og Danmark har et stort fokus på entreprenørskab i undervisningen. EU's forståelse af entreprenørskab har bevæget sig fra en snæver økonomisk forståelse til ligeledes at omfatte en pædagogisk forståelse. Det er en udvikling, der ligeledes afspejles i dansk politik. I Danmark bliver der investeret i uddannelse i entreprenørskab, der skal gennemsyre uddannelsessystemet lige fra folkeskolen og til endt uddannelse. Dog tages der, i de belyste policydokumenter fra EU og Danmark, ikke konkret stilling til, hvad der skal undervises i, og hvordan der skal undervises. Belyser man fænomenet i et pædagogisk og didaktisk perspektiv, har vi fundet frem til, at der kan genfindes elementer af Deweys læringsteori i det læringssyn, der er knyttet til forståelsen af pædagogisk entreprenørskab. Derudover betones det almendannende aspekt i pædagogisk entreprenørskab, hvilket på mange måder afspejler Klafkis forståelse af kategorial dannelse. Gennem specialet har vi endvidere identificeret følgende centrale og gennemgående kendetegn på entreprenørskabsundervisning:



Udfordrer forståelsen af god undervisning realiseringen af entreprenørskabsundervisning i en folkeskolekontekst?

I undersøgelsen af, hvorvidt forståelsen af god undervisning udfordrer realiseringen af entreprenørskabsundervisning, og hvilke udfordringer der mere overordnet er forbundet hertil, er vi kommet frem til konklusioner, vi her fremlægger.

Der er ingen udfordringer forbundet med realiseringen af entreprenørskabsundervisning på følgende områder:

- De to diskurser har et konstruktivistisk syn på læring
- Der skal etableres en form for dialog og et samarbejde mellem lærer og elev

Der er følgende strukturelle udfordringer forbundet med realiseringen af entreprenørskabsundervisning:

- Entrepreneørskabsundervisning kan have svært ved at honorere krav om struktur, forstået som tydelig proces, indhold og faste rammer
- Entrepreneørskabsundervisning passer muligvis ikke til elever med behov for en meget stram struktur og hverdag

Der er følgende organisatoriske udfordringer forbundet med realiseringen af entreprenørskabsundervisning:

- Entrepreneørskabsundervisning og forståelsen af god undervisning har forskellige opfattelser af, hvordan det at eleven skal være aktiv i egen læreproces skal forstås
- Entrepreneørskabsundervisning betoner etableringen af et samarbejde med nærmiljø og/eller erhvervsliv

- Der er forskellige forståelser af entreprenørskab
- Der er ressourcemæssige udfordringer i form af tid og økonomi
- Der er rammemæssige udfordringer i forhold til, hvordan den tid, der er til rådighed og elevsammensætningen er organiseret
- Entreprenørskab bliver politisk ikke opfattet som en decideret faglighed
- Entreprenørskabsundervisning kræver en ændret vanetænkning på samfunds-, skole- og individplan
- Det kan være en udfordring at få overbevist lærere og elever om at entreprenørskab er en holdbar løsning, der tjener et formål, frem for et politisk svar på et nutidigt samfundsproblem

Der er følgende evalueringsmæssige udfordringer forbundet med realiseringen af entreprenørskabsundervisning:

- Evaluering er et centralt element i forståelsen af god undervisning, mens der i litteraturen om entreprenørskab kun er nævnt ganske lidt om evaluering. Der gives ikke et svar på, hvordan evaluering kan praktiseres
- Fra politisk side prioriteres entreprenørskab, men samtidig holdes der fast i de gængse måder at teste på
- Der er en udfordring i, at kreativitet og foretagsomhed er skrevet ind i folkeskolens formålsparagraf, men at disse ikke indgår i nogle af slutmålene for de boglige fag

Der er følgende overordnede udfordringer forbundet med realiseringen af entreprenørskabsundervisning:

- Entreprenørskab er vokset ud af en økonomisk tradition og er derfor ikke oprindeligt tiltænkt en undervisningskontekst
- Entreprenørskabsteorien giver ikke konkrete svar på, hvordan undervisningen kan praktiseres

- Entreprenørskabsundervisningen og forståelsen af god undervisning har overordnet forskellige syn på undervisning

Vi kan hermed konkludere, at forståelsen af god undervisning overordnet skaber en lang række udfordringer for realiseringen af entreprenørskabsundervisningen i folkeskolen.

Perspektivering - et kritisk blik på undervisning

I specialet har vi fundet frem til, at en af de store udfordringer forståelsen af god undervisning skaber for realiseringen af entreprenørskabsundervisning er, at de to diskurser har forskellige syn på og opfattelser af undervisning. Dette har ført til en undren om, hvilke problematikker der er forbundet med at definere god undervisning, og om en sådan definition overhovedet er mulig. Da vi i vores problemstilling beskæftiger os med netop undervisning, finder vi det derfor relevant at anskue dette felt ud fra et kritisk metaperspektiv. Dette finder vi desuden interessant, da udgangspunktet bag forståelsen af god undervisning er, en antagelse om at kunne påvise, hvad god undervisning er.

Undervisning og god undervisning

Undervisning er en kompleks størrelse. Jank og Meyer har givet deres bud på en definition, som lyder: *"Undervisning er en planlagt interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer i skolens kontekst"* (Jank og Meyer, 2006: 48). Når man tager skridtet videre og skal forsøge at definere, hvad *god* undervisning er, bliver det straks mere kompliceret, da det er et normativt felt, man bevæger sig ind på. Derfor er det nødvendigt at overveje spørgsmål som eksempelvis *"Hvem skal undervisningen være god for?"* (undervisningens målgruppe), *"Hvad skal den være god for?"* (overvejelser om dannelseperspektivet i undervisningen) og ikke mindst *"Hvilke kriterier skal afgøre, hvorvidt (undervisning red.) kan karakteriseres som god undervisning?"* (Helmke, 2008: 5), når man søger at beskrive god undervisning.

Hilbert Meyer mener, at god undervisning i et demokratisk samfund forudsætter, at undervisningen er god for alle elever uanset køn, begavelse samt sociale og kulturelle baggrund (Meyer, 2005: 12). Ser man på kriterierne for god undervisning, angiver Per

Fibæk Laursen⁶¹ tre hensyn, man kan vurdere ud fra: 1. Hvad er elevernes langsigtede bedste? 2. Hvad er samfundets langsigtede bedste? 3. Hvordan kan læreren i samspil med eleverne overholde almene etiske normer? (Laursen, 2007: 44). Som Laursen påpeger, omhandler god undervisning ikke kun eleverne, men i høj grad også det samfund, som eleverne skal lære at agere i. Undervisningen i skolen er af stor betydning for samfundets bæredygtighed og fortsatte udvikling, hvilket medfører at politik også får indflydelse på udvikling af undervisning (Helmke, 2008: 6).

Forskellige grundopfattelser af undervisning

Laursen hævder, at hvis man opfatter undervisning som en dialog mellem tænkende og stillingstagende mennesker, så er der en god mulighed for, at undervisningen udvikles hen imod det, der er mest virkningsfuldt. Forstår man i stedet undervisning som materiel produktion⁶² eller som naturlig vækst⁶³, risikerer man at etablere en undervisning, der ikke er særlig hensigtsmæssig for elevernes læring (Laursen, 2007: 61).

Det er oftest de liberale og konservative uddannelsespolitikere, der taler for den materielle produktions opfattelse. Det skyldes, at det her er værdier som produktivitet, konkurrencedygtighed samt rationalitet, der lægges vægt på. Men denne måde at opfatte undervisning på er, ifølge Laursen, på flere punkter i strid med forskningen. Blandt andet fordi man indenfor denne tankegang glemmer eller udelader hensynet til, at eleverne skal kunne se en mening med det, de lærer (Laursen, 2007: 62). Han mener, at det helt grundlæggende problem er, at man forstår elever som et råstof, der kan formes og bearbejdes gennem brugen af bestemte metoder, frem for at se eleverne som tænkende individer, der har brug for, at læringen er meningsfuld. Laursen siger: *"Materiel produktion*

⁶¹ Per Fibæk Laursen er professor ved Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet.

⁶² Om opfattelse af undervisning som en materiel produktion: *"Målet med undervisning er at uddanne mennesker med bestemte kompetencer, som er omstillingsparate og kan klare sig i den internationale konkurrence. Det kræver klare, detaljerede mål og standarder, og at resultatet bliver testet, så man er sikker på, at man når målet [...]"* (Laursen, 2007: 62).

⁶³ Om opfattelse af undervisning som en naturlig vækst: *"Børn har en iboende tendens til at vokse og udvikle sig og til at regulere deres egen vækst. De vil spontant opsøge det, de behøver for at vokse, og de vil føle sig tiltrukket af det, som på lang sigt er frugtbart for deres udvikling. Indgreb i den naturlige vækstproces risikerer at hæmme eller forkrøble væksten. Når eleverne er parate og modne, sker læring og udvikling naturligt og ubesværet, nogenlunde som når et lille barn lærer at tale sit modersmål [...]"* (Laursen, 2007: 62).

lader sig effektivisere, ja revolutionere, ved hjælp af metoder og teknikker. Det gør undervisning ikke” (Laursen, 2006: 19).

Det modsatte politiske standpunkt, som generelt repræsenteres af de venstreorienterede politikere, er dog, efter Laursens mening, ikke meget bedre. Indenfor denne grundopfattelse, forstår man læring og udvikling som naturlig vækst, hvilket der knytter sig til den progressive pædagogik. Her er det eleverne og det naturlige, der er i fokus, og man forstår undervisning som en gartnervirksomhed - metaforisk set. Modsat stiller man sig kritisk overfor eksempelvis etablerede samfundsautoriteter m.m. Men også denne opfattelse er efter Laursens mening uholdbar i forhold til forskningen på området. Her overvurderer man børns evne til selvregulering og negligerer fordelene ved opstillingen af krav og forventninger i undervisningen (Laursen, 2007: 63). Vi mener, at metaforen om naturlig vækst kan relateres til Klafkis formale dannelsesbegreb.

Det er tankevækkende at Laursen påpeger, at ingen af de to grundopfattelser betragter eleverne i undervisningen som mennesker, men forstår eleverne ud fra metaforer som hhv. et råstof, der kan formes, og en plante der skal gro. Laursen mener dog, at det er vigtigt at huske *mennesket* i undervisningen, hvorfor man bør betragte dette ud fra en dialogmetafor:

”Holder man fast ved en grundopfattelse af undervisning som dialog mellem frie og tænkende mennesker holder man fast i elevernes menneskelige kvaliteter, og man undgår de værste fejlopfattelser af, hvad der virker i undervisning” [Laursen, 2007: 64].

Mål og målbarhed

Når man forsker i virkningen af undervisning, er det ofte faglige resultater, man måler på, frem for eksempelvis elevernes holdninger, deres sociale udvikling samt kreativitet m.m. Det skyldes at disse er vanskelige at måle på (Helmke et al., 2008: 5-7).

Kvalitetsmåling af undervisningens virkning er et besværligt foretagende - ikke mindst fordi kulturelle forskelle og forskellige syn på skolens virke kan bevirke, at kvalitet kan være mange forskellige ting og opfattes meget forskelligt. Derfor kan man også stille sig kritisk overfor, hvorvidt de mange udenlandske forskningsprojekter om god undervisning

kan anvendes på samme præmisser i de danske skoler? Der er eksempler på, at pædagogiske tiltag virker forskelligt i forskellige lande. Eksempelvis viste et projekt, at tests fik engelske børn til at lære mindre, men amerikanske børn til at lære mere⁶⁴. En plausibel forklaring er, at man i de to lande anlægger forskellige konnotationer til tests, hvilket kunne gøre udslaget. I England er der en tendens til at anse tests som et udtryk for kontrol og mistillid, mens amerikanere i højere grad forbinder tests med interesse for elevernes læring (Grøterud i Laursen 2007: 58-59). I Danmark har vi, ifølge Laursen, tradition for at have et mere afslappet, uformelt og venskabeligt miljø i skolen sammenligneligt med andre lande. Man kan derfor forestille sig, at vilkårene for at øge de danske elevers læring af samme grund tilsvarende er anderledes. Den lille mængde forskning, der imidlertid er foretaget på området, indikerer dog ikke, at de danske elevers læring fremmes af andre kvaliteter end i andre lande (Laursen, 2007: 59).

Forskning i undervisning

Der er fire forskellige forskningstyper, som hovedsageligt anvendes til at give et indblik i, hvad 'der virker' i undervisningen: Langtidsstudier, undervisningseksperimenter med kontrolgrupper, metaanalyser og best practice studier (Helmke et al., 2008: 7-8). Metoderne har hver deres styrker og svagheder. En gennemgående problematik er dog, at man i disse undersøgelser kun kan vurdere på en begrænset del af undervisningen af gangen, og derfor må gå på kompromis med kompleksiteten i feltet, for overhovedet at kunne sige noget meningsfuldt, da det er for omfattende et område at vurdere som et hele. Det leder således til et andet problem, som består i, at man da ofte vil komme til at få øje på netop det, man kigger efter (Helmke et al., 2008: 7).

Forskning i undervisning besværliggøres især af det faktum, at der ikke nødvendigvis er overensstemmelse mellem det, der undervises i, og det der læres (Andersen, 2006: 7). Man kan skelne mellem intenderede følgevirkninger af undervisningen, og ikke intenderede følgevirkninger, som involverer al ubevidst læring (Rasmussen, 2006: 7). Hvis undervisning blot kunne overføres og direkte føre til den ønskede læring, ville området være en del mindre komplekst. Forskningen viser, at kun mellem 20-40% af læringen mere

eller mindre direkte er relateret til den undervisning, der modtages (Meyer i Andersen, 2006: 7).

En tredje ting man skal være opmærksom på, ifølge Laursen, er, at forskningens 'sandheder' om undervisning altid er foreløbige. Med det mener han, at forskningens resultater kan sige noget om det, han betegner som fortidens pædagogik, men ikke de muligheder, der ligger i fremtiden (Laursen, 2007: 55). Et fjerde dilemma der fremkommer, når man søger at vurdere undervisning er, at der er så mange forhold på spil i en undervisningssituation, hvilket betyder, at det ofte kan være vanskeligt at skelne mellem, hvad der i virkeligheden er et resultat af hvad:

"Der er tale om processer, der gensidigt påvirker hinanden, og det kan nogle gange være vanskeligt at afgøre, hvad der er høne eller æg. Eller når man i en undersøgelse konstaterer, at oplevelsen af uro har en positiv sammenhæng med en generel indstilling til skolen, er det så oplevelsen af uro (eller mangel på den), der giver udslag i indstillingen til skolen, eller er det den generelle indstilling til skolen, der afgør, hvordan man oplever uro? [Helmke et al., 2008: 8].

Undervisning styres af og foregår mellem mennesker, og derfor er det umuligt at opfatte de situationer, der foregår i skolerne som et årsags-virkningssystem (Jank og Meyer i Christiansen, 2011: 7). Utallige faktorer har indvirkning på undervisning – eksempelvis hjemmets opbakning, elev- og lærerforudsætninger, undervisningens form og metode, klasse miljøet og meget mere (Laursen, 2007: 55). Undervisning er et virvar af forskellige menneskers handlinger og interaktioner, og hvert individ fortolker og reagerer på de enkelte situationer ud fra egne forudsætninger og motiver (Jank & Meyer i Christiansen, 2008: 7).

Det kritiske blik på undervisning påpeger, hvilke problematikker der er forbundet med at definere god undervisning, og om en sådan definition overhovedet er mulig. Undervisning er et komplekst felt, som kræver et komplekst svar. Vi kan konstatere, at en definition af god undervisning ikke muliggør et entydigt svar, da hvad der betegnes som god undervisning afhænger af mange forskellige faktorer. Dette metablik på undervisning sætter vores speciale et interessant perspektiv.

Efterrefleksion

Når man skriver om et emne i mange måneder, vil retningen ofte ændre sig undervejs. Det samme er tilfældet for vores speciale, hvor vi fra begyndelsen af specialeprocessen var fast besluttet på, at vi skulle lave et praksisorienteret speciale. Omstændighederne ville det dog anderledes. Vores vejleder havde fået os med i et spændende pilotprojekt omhandlende nytænkning af undervisning på Mors. Trods det at vi involverede os meget i dette projekt, blev vores empiri ikke fyldestgørende nok, til at den kunne danne baggrund for specialet, da ugen hvor pilotprojektet blev udført faldt sammen med en knæoperation og efterfølgende indlæggelse. Vi overvejede at finde et nyt praksissamarbejde, men på det tidspunkt var vi blevet klar over, at entreprenørskab som fænomen krævede en grundig udfoldelse og undersøgelse, før man ville kunne gå videre med fænomenet og reelt bruge det. Det er således baggrunden for specialets udformning.

Referencer

Bøger, artikler, tidsskrifter m.m.

- Amabile, T. (1996). *Creativity and innovation in Organizations*. Harvard Business school
www.cms.schwarzoharma.com - besøgt 13. Juli 2012
http://cms.schwarzpharma.com/_uploads/media/7165_Amabile%20Creativity%20and%20Innovation%20in%20Organizations.pdf
- Andersen, I. (2005). *Den skinbarlige virkelighed: om vidensproduktion indenfor Samfundsvidenskaberne*. (2.udg) Forlaget Samfundslitteratur
- Andersen, P. (2006). *God undervisning*. (1. udg.) Unge Pædagoger
- Andersen, P. Ø. (2007). *Pædagogiske teorier i Danmark fra 1960*.
I: Andersen, P. Ø. et al. (red.) (2007). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzel
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to Assessment*. Continuum International Publishing Group. New York. Kap. 10-11-12: James, M. (2006). *Assessment, Teaching and Theories of Learning*
I: Gardner, J. (red.) *Assessment and Learning*. Sage Publications, London
- Christiansen, J. P. (2011). *Hvad er god undervisning?*
I: Helmke, A. et al. *Hvad vi ved om god undervisning*. (1. udg.) Dafolo A/S
- Collin, F. & Køppe, Simo (2007). *Humanistisk videnskabsteori* (2. Udg.) DR Multimedie
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity*. (1. udg.) Harper Perennial Publishers
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik*. (1. udg.) Samfundslitteratur

- Dewey, J. (1969). *Erfaring og opdragelse*.
I: Hartnack, J. og J. Sløk (red.) De store tænkere: John Dewey. København: Berlingske filosofibibliotek.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. (1. udg.) Klim
- Falk-Lundqvist, Å. et al. (2011) *Entreprenöriell pedagogik i skolan*. (1. udg.) Liber
- Gergen, K. J. (2001) *Social construction in context*. Sage Publications Ltd.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. (1. udg.)
Routledge
- Helmke, A. et al. (2008 & 2011). *Hvad vi ved om god undervisning*. (1. udg.) Dafolo A/S
- Hildebrandt, S. (2011). *Skolerne magter ikke kreativitet og innovation*.
www.videnskab.dk - besøgt 10. april 2012
<http://videnskab.dk/kultur-samfund/forskere-skolerne-magter-ikke-kreativitet-og-innovation>
- Illeris, K. (2006). *Læring*. (2. udg.) Roskilde Universitetsforlag
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. (1. udg.) Gyldendal
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. (1. udg.) Roskilde Universitetsforlag
- Kirketerp, A. L. (2010). *Pædagogik og didaktik i entreprenørskabsundervisningen på de videregående uddannelser i et foretagsomhedsperspektiv*.
www.icei.au.dk - besøgt 25. Marts 2012

http://icei.au.dk/fileadmin/www.aec.au.dk/Om_entrepreneurship/Bibliotek/PHD_Foretag_somhedsdidaktik_310510.pdf

- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Klafki, W. (2000). *Vedrørende spørgsmålet om et tidssvarende dannelsesbegreb*. Nr. 6, 1996. Tidsskrift for religionsundervisning i Danmark
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. Hans Reitzels Forlag
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik*. (3. udg.) Klim
- Korsgaard, S. (2011) *Usikkerhed og ressourcenedrevne processer i entreprenørskabsundervisning*. I: Kirketerp, A. L. & Greve, L. (red.) *Entreprenørskabsundervisning*. (1. udg.) Århus Universitetsforlag
- Lauersen, P. F. (2007) *Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller*. I: Brodersen, P. et al. (2007). *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (1. udg.) Gyldendal
- Lauersen, P. F. (2006) *Effektiv undervisning er dialogisk*. I: Andersen, P. (red.) *God undervisning*. Unge Pædagoger
- Lund, B. (2002) *En innovativ og lærende organisation præget af selvstændighedskultur*. I: Gramkov, Lindhardt & Lund (red.): *Innovation, læring og undervisning*. Systime Academic.
- Lund, B. (2010) *The enterprising self*. Innovationsevne og entrepreneurskab i et dannelseperspektiv.

I: Jensen, A.A. og Rasmussen, P. (red.) (2010) Læring og forandring - tværfaglige perspektiver. Aalborg Universitetsforlag.

- Lund, B. & Borup, J. (2011) *Kreativitet, innovasjon og entrepreneurskab i det danske uddannelsessystemet*.
I: Sjøvoll, J. (red.) Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i uddannelsessystemene i Norden
www.norden.org - besøgt 19. juni 2012
<http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2011-517>
- Lund, B. & Jensen, J. B. (2011) *Læringsteori: Hvordan skabes kreative samarbejdsprocesser*.
I: Sørensen, E. & Torfig, J. (red.) Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. DJØF Forlag
- Meyer, H. (2005, 2008). *Hvad er god undervisning?* (1. udg.) Nordisk Forlag A/S
- Miettinen, R. (2000). *The Concept of Experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action*. International Journal of Lifelong Education 19: 54-72
- Neck, H. M. & Greene, P. G. (2011). *Entrepreneurship Education: Known worlds and New Frontiers*. Nr. 49(1). Journal of Small Business Management
www.onlinelibrary.wiley.com - besøgt 15. Maj 2012
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x/pdf>
- Nielsen, S. L. et al. (2009) *Entrepreneørskab i teori og praksis- paradokser i spil*. (1. udg.) IDEA
- Nordenbo, S. E. et al. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

- Rasmussen, P. (2011). *Brug af WIKI til fremme af lærende fællesskaber*.
I: Kirketerp, A. L. & Greve, L. (red.) *Entreprenørskabsundervisning*. (1. udg.) Århus
Universitetsforlag
- Sauer, N. C. (2012). *Inklusion på retalin* (debatindlæg)
www.folkeskolen.dk (II) - besøgt 15. april 2012
<http://www.folkeskolen.dk/508955/inklusion-paa-ritalin->
- Sawyer, K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. (1. udg.)
Oxford University Press
- Sjøvoll, J. (2011) *Forord og sammenfatning*.
I: Sjøvoll, J. (red.) *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden*
www.norden.org - besøgt d. 19. juni 2012
<http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2011-517>
- Sjøvoll, J. (2009). *Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon*.
I: Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.) *Pedagogisk entreprenørskap – innovation og kreativitet i skoler i Norden*. Tapir Akademisk Forlag
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002) *Innovasjonsperspektivet i utviklingen av tilpasset opplæring*.
I: Skogen, K. & Holmberg, J. B. *Elevtilpasset opplæring - en innovasjonstilnærming*.
Universitetsforlaget.
- Starko, A. (2001 & 2010). *Creativity in the Classroom*. (2. udg. & 4. udg.) Lawrence Erlbaum
Associates Publishers.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. (1. udg.) Munksgaard Danmark

- Ziehe, T. (2009). *"Normale læringsproblemer" i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger.*
I: Illeris, K. (red.) (1. udg.) Roskilde Universitetsforlag
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Framtiden på timeplanen Pedagogisk entreprenørskab – en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning.* (1. udg.) HøyskoleForlaget

Internetsider og andre publikationer

- www.denstoredanske.dk - besøgt d. 15. august 2012
http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_teori/kritisk_teori
- www.dpu.dk - besøgt d. 26. marts 2012
Introduktion til Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
<http://www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/> (I)
<http://www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/metode/> (II)
<http://www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/konceptnotat/>
(III)
- www.europa.eu (I) - besøgt 22. juni 2012
http://europa.eu/legislation_summaries/other/n26023_en.htm
- www.europa.eu (II) - besøgt 22. juni 2012
http://europa.eu/legislation_summaries/enterprise/business_environment/n26111_en.htm
- www.fivu.dk - besøgt 30. august 2012

<http://fivu.dk/nyheder/temaer/2012/innovationsstrategi/vision>

- www.ordnet.dk - besøgt 10. juni 2012
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?aselect=entrepren%C3%B8r&query=entrepren%C3%B8rskab>
- <http://www.uvm.dk> (I) - besøgt 9. maj 2012
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/I-fokus-paa-vejledningsomraadet/95-procent-maalsaetningen>
- www.uvm.dk (II) - besøgt 11. maj 2012
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Uddannelses-erhvervs-og-arbejdsmarkedsorientering/Trinmaal-efter-9-klasetrin-for-emnet-uddannelses-erhvervs-og-arbejdsmarkedsorientering/Arbejdsmarkedet>
- www.uvm.dk (III)- besøgt 10. August 2012
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elevens-alsidige-udvikling-i-lyset-af-aendringer-af-folkeskoleloven-siden-2003/Fornyelse-af-folkeskoleloven-i-2003>
- www.uvm.dk (IV) – besøgt 10. August 2012
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Haandarbejde/Slutmaal-for-haandarbejde-som-valgfag/Efter-8-og-9-klasetrin>
- www.uvm.dk (V) – besøgt 10. august 2012
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Sloejd/Slutmaal-for-sloejd-som-valgfag/Efter-8-og-9-klasetrin>
- www.uvm.dk (VI) – besøgt 10. august 2012

<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Afsluttende-proever/Om-afsluttende-proever>

PDF-filer

- PDF: "*Entreprenørskab i undervisningen – en forståelsesramme til inspiration og overvejelse*" (2008).
www.ffe-ye.dk - besøgt 15. juni 2012
[http://www.ffe-ye.dk/media/5791/entreprenoeriel_undervisning_ver_14_spalter_1\[1\].pdf](http://www.ffe-ye.dk/media/5791/entreprenoeriel_undervisning_ver_14_spalter_1[1].pdf)
- PDF: "*Fremgang, fornyelse og tryghed - strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer*" (2006).
www.globalisering.dk - besøgt 5. april 2012
<http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=12>
- PDF: "*Nye mål*" – regeringsgrundlag (2005).
www.stm.dk - besøgt 12. Marts 2012
http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/nye_%20maal_web.pdf
- PDF: "*The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*" (2006).
www.ec.europa.eu - besøgt 2. juni 2012
http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf
- PDF: "*Strategi for uddannelse i entreprenørskab*" (2010).
www.fi.dk - besøgt 7. maj 2012
<http://www.fi.dk/publikationer/2010/strategi-for-uddannelse-i-entreprenoerskab/Endelig%20Strategi%20for%20entreprenoerskab%20web%20v2.pdf>

Ansvarsliste

Da vi i vores speciale har udarbejdet samtlige afsnit i fællesskab, skal opdelingen i ansvarslisten opfattes som en ren formalitet. Tallene svarer til sidetallene i specialet.

Ditte	Sarah	Ditte	Sarah
3	4	5	6
7	8	9	10
11	12	13	14
15	16	17	18
19	20	21	22
23	24	25	26
27	28	29	30
31	32	33	34
35	36	37	38
39	40	41	42
43	44	45	46
47	48	49	50
51	52	53	54
55	56	57	58
59	60	61	62
63	64	65	66

67	68	69	70
71	72	73	74
75	76	77	78
79	80	81	82
83	84	85	86
87	88	89	90
91	92	93	94
95	96	97	98
99	100	101	102
103	104	105	106
107	108	109	110
111	112	113	114
115	116	117	118
119	120	121	122
123	124		

"We can't solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them" - A. Einstein

"Learn to fail, or you will fail to learn" – William Gartner

"The entrepreneurial mystique? It's not magic. It's not mysterious, and it has nothing to do with the genes. It's a discipline. And like any discipline, it can be learned" - Peter Drucker

"Hvo intet vover intet vinder"
– Gammelt dansk ordsprog

"An optimist sees an opportunity in every calamity; a pessimist sees a calamity in every opportunity"- Winston Churchill

"IMAGINATION IS MORE IMPORTANT THAN KNOWLEDGE. FOR KNOWLEDGE IS LIMITED, WHEREAS IMAGINATION EMBRACES THE ENTIRE WORLD, STIMULATING PROGRESS, GIVING BIRTH TO EVOLUTION" – A. EINSTEIN

"AL TÆNKNING INDEBÆRER EN VIS RISIKO. MAN KAN IKKE PÅ FORHÅND GARANTERE MAN OPNÅR VISHED"- JOHN DEWEY

"If at first the idea is not absurd, then there is no hope for it" – A. Einstein