

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☒

Ikke fortrolig

☐

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/ 24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	---

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10 Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer 9	Studienummer	Underskrift
Navn Susanne Hesthaven Haugaard	20052449	
Afleveringsdato	3 Juni 2019	
Projekttitel/Synopsistitel/ Speciale-titel	Selvværdsskabende elementer i entreprenøriel undervisning	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	127.801 tegn svarende til 53,25 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/ speciale)	Birthe Lund	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The focus of this Master's thesis is to obtain insights into self-esteem creating education and how this fits into the framing of entrepreneurial educational efforts in the Danish educational system. The interest in this subject is based on personal experience with different aspects of entrepreneurial education. Through working with the different aspects I have observed that entrepreneurial education is often, if not mostly, tightly connected to economical aspects. The different entrepreneurial courses primarily focus on the creation of business and how students can end up making money from being entrepreneurs. The overall thinking behind this thesis is that the mind-set students could obtain from entrepreneurial education could, and should, be the end goal in itself. An entrepreneurial mind-set will provide the individuals with competencies far greater than 'only' being able to start a business at the end of an entrepreneurial course.

The thesis is split into two different main areas of concern, firstly focus will be on insights into what self-esteem creating education can consist of and secondly how this fits together with entrepreneurial educational efforts. As a starting point the thesis will look into existing material on self-esteem creating education by drawing on two theoretical perspectives; Carol Dweck and her thinking around mind-sets and Albert Bandura and his term self-efficacy. These two both have the pedagogical aspects of the entrepreneurial term as a common point of focus. The thesis will then move on to tying these theoretical perspectives together with a more practical approach of infusing entrepreneurship into educational practices.

Throughout the thesis the insights are gathered through a narrative literature review with the goal of clarifying the different relevant, theoretical perspectives. This research approach offers a very suitable approach to gathering information from existing literature sources. The key aspect of the narrative literature review is that it is possible to look through the literature of several different authors focusing on the same area of concern. For this thesis the 'main' value from this approach lies in how different notions are synthesised into a new understanding, which in this case is the entire focus of the thesis itself.

As the main contribution the thesis determines that internalised processes should be one of the key areas in which entrepreneurial education focuses. By providing the students with these internalised processes e.g. as competencies the individual is made capable of utilising the competencies in value creating actions not only connected to the creation of economical value.

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemfelt	5
Problemformulering	5
Videnskabsteoretisk fundament	7
Metodisk grundlag	10
Systemisk litteraturstudie	10
Narrativt litteraturstudie	11
Metodisk opsummering	11
Teoretiske perspektiver	12
Albert Bandura - Self-efficacy	12
Stærk self-efficacy	12
Svag self-efficacy	13
Opbyggelsen af efficacy	13
Efficacy-aktiverede processer	15
Optimistisk vurdering af egen efficacy	18
Carol Dweck - Mindsets	19
Fixed mindset	20
Growth mindset	21
Foretagsomhedspædagogik	23
Foretagsomhed	23
Foretagsomhed og lært hjælpeløshed	24
Foretagsomhedsdidaktik	24
Skub-metoden	26
Foretagsomhedsdidaktikkens syv strategier	27
Opsamling af de syv strategier	33
Analyse	35
Analysens første del	35
Opsummering af analysens første del	39
Analysens anden del	41
Opsamling på analysens anden del	46
Konklusion	47
Litteraturliste	49
Formidlende artikel	50

Indledning

Den politisk erklærede samfundsrelevans for undervisning i entreprenørskab, har været svær at komme udenom i det sidste årti. I 2006 afholdt EU-landene en konference, i Oslo, hvor målet var at lave en fælles strategi og målsætning for at fremme arbejdet med det entreprenørielle mindset i samfundet på tværs af EU. Omtalt hedder denne nu blot Oslo Agendaen (Oslo Agendaen, 2006). Dette afstedkom nogle retningslinier for hvordan hvert enkelt land kunne arbejde hen mod en større udbredelse af entreprenørskabsundervisning fra 0. klasse og til ph.d-niveau og hvordan dette kunne understøttes politisk. Som en direkte udleder af Oslo Agendaen, er der nu opsat mål både i folkeskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser for hvordan entreprenørskabsundervisning skal indgå fagligt (UFM, 2019).

Endnu en direkte udleder af Oslo Agendaen, på dansk jord, er Fonden for entreprenørskab der blev oprettet i 2010. Denne er primært finansieret af erhvervs-, undervisnings-, kultur-, uddannelses- og forsknings-ministerierne og de har til opgave at være medvirkende til udbredelse og udvikling af undervisningen i entreprenørskab på nationalt plan. De opererer ud fra følgende definition af entreprenørskab;

"Entreprenørskab er, når der bliver handlet på muligheder og gode idéer, og disse bliver omsat til værdi for andre. Den værdi, der skabes, kan være af økonomisk, kulturel eller social art." (Fonden for entreprenørskab, 2019).

Der er i den danske folkeskoles fælles formål, beskrevet at innovation og entreprenørskab skal være en integreret del af undervisningen og at det er et emne på tværs af fag og temaer. I det nedenstående uddrag af formålsbeskrivelsen, fremgår det at innovation og entreprenørskab skal inddrages som en integreret del af fagundervisningen og med hvilket formål.

"Innovation og entreprenørskab er et tværgående emne i Fælles Mål i alle skolens fag og emner. Emnet er orienteret mod varierede og praksisorienterede undervisningsformer. Innovation og entreprenørskab kan indgå som integrerede dele af fagundervisningens indhold og form eller udmøntes i procesorienterede undervisningsforløb, der er karakteriseret ved processen fra ide eller mulighed til handling og realisering samt elevernes arbejde med viden i praksis. I emnet innovation og entreprenørskab er det centralt, at eleverne udvikler innovative og entreprenørielle kompetencer, så de kan anvende deres personlige, faglige og sociale ressourcer i verden, uanset om de vil påvirke deres eget liv, deltage i samfundsmæssige aktiviteter eller starte aktiviteter eller virksomheder. Målet er at motivere eleverne til at indgå i samfundet som aktive medborgere, iværksættere og innovative medarbejdere. Samtidig skal eleverne gives forudsætninger for at håndtere de udfordringer og udnytte de muligheder, der er forbundet med at være individ i en foranderlig og kompleks verden." (EMU Danmarks Læringsportal, 2019)

I forbindelse med at arbejde med ovenstående citat, skal dette foregå med henblik på at udvikle kompetencer der retter sig mod de fire mål: handling, kreativitet,

omverdensforståelse og personlig indstilling. Dykker man længere ned i hvordan disse mål skal opnås, er der udpenslet hvordan disse mål kan imødegås på et mere praksisrelateret plan. Her fremgår et stort fokus på en iværksætter-tilgang, som mestendels omhandler at der gøres brug af disse fra de erhvervsrettede iværksætter-metoder og -arbejdsformer. Der arbejdes i høj grad med værdien af et produkt og i mindre grad med værdien af egen læring og øvelsen af personlige kompetencer og evner. Det er i dette felt mellem entreprenørskab som en iværksætter-tilgang og entreprenørskab som virkemiddel i udvikling af undervisning, emnet for denne opgave har sin relevans. Entreprenørskab beskrives som en mulighed for en opbygning af personlige kompetencer i forbindelse med undervisning, men der er et stort fokus på de iværksættermæssige gevinster og ikke på den læring der opstår for det enkelte individ. Der er lagt op til at entreprenørskabsundervisning kan være rettet mod at påvirke eget liv, deltage i samfundsmæssige aktiviteter eller starte aktiviteter eller virksomheder (UFM, 2019). Det problematiske består i at der i praksis primært fokuseres på at udvikle de iværksætter-mæssige kompetencer, i eksempelvis opstart af virksomheder, frem for hele paletten af de entreprenørielle kompetencer.

Problemfelt

Netop problemet omkring at det ikke er alle aspekter af entreprenørskab, der tages med ligeligt ind i undervisningsmæssig sammenhæng, er grundlaget for denne opgave.

Gennem arbejdet på de foregående semestre på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser hvor jeg, i både semester opgaver og praksisforløb, har beskæftiget mig med entreprenørskab i forskellige former, er emnet opstået. Der har været et dybdegående arbejde med en vinkling indenfor iværksætteri og undersøgelser af hvordan denne understøttes på videregående uddannelser. Dernæst har fokus været rettet mod de mere læringsmæssige perspektiver af entreprenørskab. I den sidstnævnte del er der opnået et indblik i de vinkler af entreprenørskab, hvor ordet værdi ikke har været sat i forbindelse med klassiske, økonomiske og iværksætterimæssige perspektiver. Gennem arbejdet med at få et større indblik i fænomenet entreprenørskab, og hvordan det bruges forskelligt afhængigt af konteksten, har det været entreprenørskab som undervisningstilgang uden direkte økonomisk karakter der har fastholdt min interesse. Fonden for Entrepreneurskab (2019) byder på tre værdiformer, hvoraf fokus for opgaven rettes mod den del der omhandler kulturel og social værdi i entreprenørskab kombineret med Lunds definition af det entreprenørielle; *“...At være entreprenøriel betegnes som værende igangsættende, virksom, foretagsom”* (Lund, 2011, s. 83).

Det er perspektivet omkring individets gevinst ved at opnå entreprenørielle kompetencer, der danner rammen for specialet. Som et led i forståelsen af dette, vil nærværende speciale have fokus på at opnå større forståelse for de entreprenørielle kompetencer gennem et litterært studie. Specialets optik rettes mod flere forskellige fremtrædende teoretikere med fokus på den pædagogiske vinkel af entreprenørskab.

Der kan forekomme undervisningsformer, som er decideret selvværdstruende og jeg har rettet mit blik på den entreprenørskabsmæssige tilgang, da jeg gennem tidligere projekter har opnået en viden, der ligger til grund for en tese om at denne tilgang potentielt kan være af selvværdsskabende karakter. Fokus for undersøgelsen har således været at afdække hvilke, om nogen, specifikke kendetegn der findes ved selvværdsskabende kompetencer og hvordan disse eventuelt kan forbindes til entreprenørskabsundervisning.

For at målrette arbejdet gennem opgaven og undersøgelsen tages der afsæt i nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvad kendetegner en selvværdsskabende undervisning og hvordan er den forbundet med en entreprenøriel undervisning?

Ovenstående problemformulering er todelt, hvorfor opgaven vil have to særlige fokusområder. Først er det interessant at se nærmere på *hvad der kendetegner selvværdsskabende undervisning* for at kunne identificere det teoretiske grundlag for at

arbejde med denne form for undervisning. Dernæst er det interessant at opnå viden om *hvordan selvværds-skabende undervisning er forbundet med entreprenøriel undervisning*. Denne todeling vil gå igen gennem opgavens teoretiske fundament og senere hen den analytiske del.

Videnskabsteoretisk fundament

Det videnskabsteoretiske fundament, for nærværende opgave, har til formål at fastsætte opgavens syn på erkendelse. Hermeneutikken er udgangspunktet for opgaven og der skelnes i hermeneutikken mellem det naturskabte og det menneskeskabte. Det menneskeskabte er ontologisk forskelligt fra det naturskabte og derfor er der behov for at studerede disse to ud fra hver deres præmisser (Egholm, 2014).

Hermeneutikken opererer med en forståelse, der er baseret i at der er dele og helheder i at opnå en viden, hvilket vil sige at en *viden* består af en helhed der er opbygget af enkeltdele. Hermeneutikkens genstandsfelt er mennesket, dets kultur og erkendelse. Fortolkninger er måden, man i hermeneutikken, opnår en ny erkendelse af tekster og fænomener. Det enkelte individ er centralt for hvordan en ny viden opstår, da det er netop dette individs forståelsesramme og dermed grundlag for at fortolke der giver den pågældende en ny viden. Der er ikke nødvendigvis fokus på at kunne se, sanse, føle eller høre, men nærmere på at den åndelige og tankemæssige forståelse af ting og deres mening (Egholm, 2014).

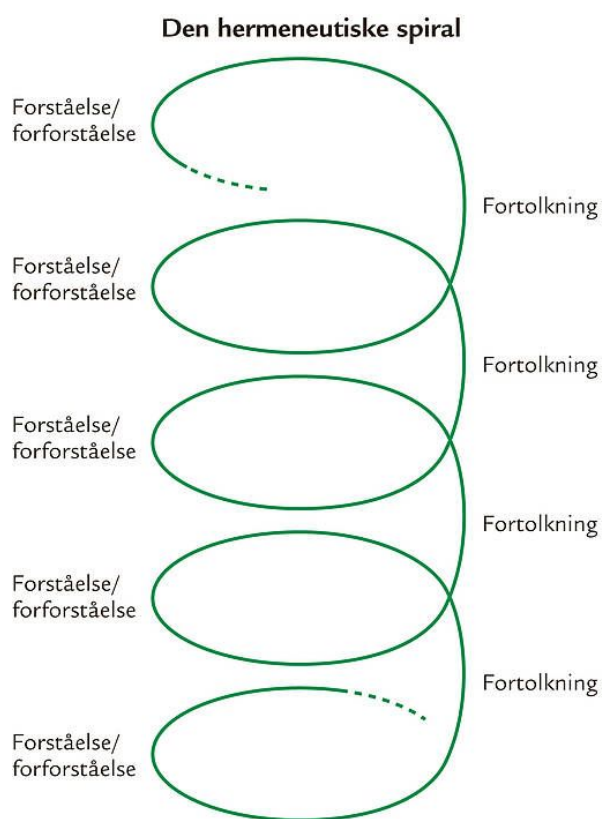
Ontologisk er hermeneutikken realistisk som udgangspunkt og dette betyder at der er antagelser om at de meninger og betydninger, der studeres, eksisterer i virkeligheden og det er den *undersøgendes* opgave at opdage dem. Meninger og betydninger eksisterer i virkeligheden, ud fra de mennesker der tillægger dem betydninger, og dette foregår uafhængigt af den *undersøgende* (Egholm, 2014).

Den epistemologiske tilgang i hermeneutikken er at der arbejdes med fortolkninger og der fortolkes både på tekst, tale og tegn som udgangspunkt for at fremanalysere meninger og betydninger der ligger gemt i det der undersøges (Egholm, 2014, s. 91). Der tages, med andre ord, fat i de allerede eksisterende fordomme og forståelser der er hos den undersøgende, og med disse anskues et fænomen således at der kan opstå en ny og dybere fortolkning af fænomenet. Det enkelte individ opfattes, i hermeneutikken, som intentionelt hvilket vil sige at dennes opmærksomhed og handlinger retter sig mod et felt og dermed er der en intention med denne handling (Egholm, 2014).

Kohærensteorien gør sig gældende for hermeneutikken, dette kaldes også *sandhedsteorien*. Dette dækker over at et udsagn anses for at være sandt når det, på en modsigelsesfri måde, hænger sammen med et system af fortolkede udsagn. Vurderingen af et udsagns rigtighed påhviler ikke om hvorvidt det kan verificeres, men om det pågældende udsagns relation til det system af fortolkede udsagn. Grundlæggende set, så ønsker hermeneutikken at forstå hvordan individer, i en given kontekst, opnår forståelse for bestemte fænomener og begivenheder. Det kontekstuelle perspektiv omhandler netop aktørens/undersøgerens forståelse og intentioner og der er ikke tale om én sandhed der er nærmere tale om en kontekstafhængig og individuel forståelse af et genstands-/vidensfelt (Egholm, 2014).

Viden dannes, som nævnt ovenfor, gennem fortolkninger og fordomme som bruges til at fremanalysere et udsagn der danner en ny viden i forhold den tidligere viden. Der arbejdes med *fortolkninger* og ikke med *forklaringer*. Det kontekstuelle perspektiv på viden giver en

dybde, som for den enkelte munder ud i en større viden om det definerede vidensfelt. Rent operationelt så er der i hermeneutikken en tilgang der byder på en måde at tilgå et vidensfelt med en afsøgning af dele og helheder. Det epistemologiske, i hermeneutikken, kommer også til udtryk ved den vekslende proces mellem dele og helheder. Forståelsen for helheden udvikles i takt med at der opnås en større forståelse for de enkelte dele. Denne vekslende proces kaldes ofte for den hermeneutiske spiral. Modellen har til formål at visualisere hvordan den vekslende proces centrerer sig omkring det vidensfelt der har undersøgerens fokus og hvordan delene i den opnåede viden udgør en helhed. Den viden der opbygges bliver dybere jo mere der arbejdes med fortolkningerne af dele og helhederne i vidensfeltet (Egholm, 2014).



Figur 1 - Den hermeneutiske spiral – egen tilvirkning.

Det essentielle for hermeneutikken er at der arbejdes med forståelser og fortolkninger, der ligger til grund for meningsdannelser for den enkelte person eller fællesskaber. De pågældende forståelser, fordomme og fortolkninger dannes ud fra et erfaringsmæssigt grundlag og der kan på baggrund af disse dannes nye forståelser, fordomme og fortolkninger (Egholm, 2014). Denne tilgang til at afsøge viden gør at hermeneutikken er ideel som videnskabsteoretisk standpunkt for nærværende opgave.

I denne opgave, er der mange delelementer at undersøge for at få et tydeligere billede af det valgte emne som helhed. To-delingen af opgavens problemformulering gør at der både skal rettes fokus mod selvverdsskabende undervisning, men også mod entreprenørskabsundervisning. Begge dele udgøres af adskillige enkeltdele hver for sig og i kombination udgør opgavens emne som helhed. Ved hjælp af denne tilgang kan der så at

sige zoomes ind og ud i takt med at der opnås større viden om de enkelte delelementer og dermed anskue den nye helhed.

I kommende afsnit rettes fokus mod specialets metodiske grundlag, der således redegør for hvordan er i praksis arbejdes med opgavens enkeltdele.

Metodisk grundlag

Som det metodiske grundlag for nærværende opgave er Litteraturstudiet valgt da dette tilbyder nogle muligheder for at gå ind i den allerede eksisterende litteratur omkring det valgte emne og de underemner, der beskrives i problemfeltet og problemformuleringen. Det metodiske grundlag tjener to formål i nærværende opgave; både som grundlag for det emne der undersøges og som en platform for *hvad* min undersøgelses bidrag skal være til det der hidtidigt er beskrevet om nærværende emne.

Litteraturstudiet som undersøgelsesredskab giver, som nævnt ovenfor, en mulighed for at gå i dybden med et emne ud fra den litteratur der allerede er lavet omkring det pågældende emne. Der vil være behov for at arbejde ud fra en tydeligt formulerede research spørgsmål eller en problemformulering, som i nærværende tilfælde. I forbindelse med et litteraturstudie omkring et tydeligt afgrænset emne, vil det være muligt at kunne belyse flere aspekter af et givent emne. Litteraturstudiet, som Alan Bryman (2016) teoretisk beskriver det, er delt op i to forskellige tilgange: *systemisk* og *narrativt* litteraturstudie (Bryman, 2016). Der forekommer ofte en sammenblanding af de to, men der er nogle helt distinktive forskelle som jeg ønsker at gøre rede for i de nedenstående afsnit.

Systemisk litteraturstudie

Den systemiske litteratursøgning gør ofte brug af enkelte teoretikere eller aktører på et givent område. Denne tilgang er mest set i forhold til det sundhedsfaglige område, hvor der er fokus på at belyse en praktisk tilgang 'der virker'. I teori på det sundhedsfaglige område er der tit fokus på at belyse en specifik procedure, en sygdom eller en behandlingsform som er den 'rigtige'. Systemisk litteratursøgning er behæftet med en kritik, der består i at der ofte kun afsøges en enkelt beskrevet del af et emne. Her forekommer kritikken af at der ofte ses en partisk tilgang til en teoretisk retning eller en navngivet teoretiker (Bryman, 2016). Det er naturligt at der i et systemisk litteraturstudie, på det sundhedfaglige felt, er fokus på at få et svar. Dette gør sig ikke nødvendigvis gældende for den anden gren af litteraturstudiet, som er den narrative tilgang.

Der forekommer ofte en sammenblanding af det systemiske og narrative litteraturstudie, ifølge Bryman. Det kommer til udtryk i at der i procedurerne omkring begge former for litteraturstudier bruges research som en del af metoden til at opnå viden om et emne. Den systemiske tilgang er dog mere fokuseret på det rigtige svar, hvor det narrative giver et bredere billede og ikke som sådan præsenterer én sandhed. Dette går i tråd med, for denne opgave, den hermeneutiske tilgang der heller ikke præsenterer én sandhed.

Narrativt litteraturstudie

Det narrative litteraturstudie er en undersøgelse af allerede eksisterende teori og research lavet af andre aktører omkring et givent emne. Der vil som oftest være præsenteret flere teorier, eller aktører der præsenterer teori, omkring det undersøgte emne. Dette gør at det er muligt at bruge selve teorien til at præcisere det relevante omkring det emne der undersøges (Bryman, 2016, s. 16). Denne tilgang tilbyder en måde hvorpå ikke bare at opnå en viden omkring emnet, men at der også er mulighed for at arbejde analyserende med denne viden efterfølgende. I et projekt, som nærværende speciale, vil der være emnespecifikke elementer der er behov for at blive præsenteret så det fremgår tydeligt for læseren, hvilke standpunkter der tages og hvordan begreber skal forstås. Gennem det narrative litteraturstudie kan der skabes fokus på et emne og eventuelt flere underemner, som er vigtige for netop den pågældende opgave. Det narrative litteraturstudie giver mulighed for at opstille hypoteser og belyse disse ud fra allerede eksisterende litteratur og teori på det pågældende emne. Der lægges op til, i det narrative litteraturstudie, at der kan dannes nye teoretiske forståelser af den eksisterende teori og at der kan sammenholdes flere teoretikere på området. En sådan belysning af et valgt emne kan være med til at danne nye og anderledes vinkler. Disse definerede emner tjener som den røde tråd når der undersøges litteratur produceret af flere forskellige aktører. Med andre ord, så vil det narrative litteraturstudie være det der berammer og tydeliggør aktualiteten af emnet for opgaven (Bryman, 2016).

Den narrative tilgang muliggør at der ikke blot refereres til én teori, men at der kan belyses sammenhænge og kontekster med andre teorier og teoretikere. Dette kan også forklares som at lave en syntetiseret sammenhæng, hvor der sammentænkes forskellige opfattelser som bliver til en ny opfattelse af emnet (Bryman, 2016, s. 93).

Denne metodiske tilgang kan også tilbyde en måde, hvorpå der kan påvises forskelligheder, betydelige kontroverser eller svagheder i det allerede eksisterende teoretiske grundlag omkring det pågældende emne. Ved at gøre brug af det narrative litteraturstudie er der også mulighed for at undgå en gentagelse af de eventuelle fejl, der har været i forbindelse med udarbejdelsen af teorien for de pågældende aktører der har beskrevet emnet tidligere (Bryman, 2016).

Metodisk opsummering

Valget af det metodiske grundlag er, som det fremgår af det ovenstående, faldet på det narrative litteraturstudie. Dette valg er truffet på baggrund af metodens mulighed for at kunne belyse et emne ud fra flere forskellige teoretiske perspektiver. Der er nogle åbenlyse begrænsninger, for nærværende projekt, i at gøre brug af den systemiske tilgang, da der her kaldes på én sandhed og én rigtig tilgang. Det vil være målet at opnå et nuanceret billede af emnet, og dermed vil valget mellem de to beslægtede metoder falde ud til fordel for den narrative tilgang.

I opgavens følgende dele rettes fokus mod de forskellige teoretiske perspektiver, der skal danne grundlaget for opgavens kommende analyse.

Teoretiske perspektiver

Opgavens teoretiske perspektiver udgøres af tre overordnede dele; først Albert Bandura og begrebet self-efficacy, dernæst Carol Dweck og hendes tilgang til mind-sets og slutteligt Anne Linstad Kirketerp og hendes begreb foretagsomhed samt den tilhørende skub-metode.

Albert Bandura - Self-efficacy

Albert Banduras teori omkring self-efficacy bærer tydeligt præg af en afsmitning fra den positive psykologi i det dynamiske syn på udvikling, læring og opøvelsen af personlige kompetencer. *“Overbevisninger om self-efficacy bestemmer individers føle-og tænkemåde, selvmotivation og adfærd, og det afstedkommer disse forskelligartede virkninger gennem fire overordnede processer, nemlig kognition, motivationelle, affektive og selektive processer”* (Bandura, 2012, s. 16).

Stærk self-efficacy

Albert Banduras teori om self-efficacy, drejer sig bl.a. om individets forestilling om egne evner, motivationelle faktorer og mestringssevne som strategi for et livslangt læringspotentiale. *“Oplevet self-efficacy defineres som personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv”* (Bandura, 2012, s. 16).

Det der kendetegner en person med en stærk følelse af efficacy er modstandsstyrken til at kunne gennemgå svære opgaver og muligvis ikke opnå det ventede, positive resultat. Skulle der forekomme et negativt udfald på trods af at der er blevet lagt seriøst arbejde i en opgave, vil personen kunne gå konstruktivt til opgaven igen og yderligere dygtiggøre sig så den pågældende opgave bliver vendt til noget positivt. Dette sker i form af opnåelse af merviden og nye kompetencer, hvilket dermed bliver en gevinst på det personlige niveau (Bandura, 2012, s. 16). Et mislykket forsøg på en opgaveløsning kan, under visse forudsætninger, blive vendt til at opretholde og forstærke engagementet i det næste forsøg. Et individ med udpræget tro på egne evner vil opfatte en vanskelig opgave som en udfordring der kan løses, fremfor en trussel der skal undgås. Den stærke efficacy følelse, som en synsmåde på egen tilgang til udfordringer, afføder også en indefra kommende interesse for, og en stærk fordybelse i, forhåndenværende aktiviteter (Bandura, 2012). Individer med en stærk efficacy har også tendens til at opstille udfordrende mål for sig selv og gennemgår gerne store anstrengelser for at nå i mål med udfordringerne. Der genvindes hurtigt en fornemmelse for egen efficacy oven på fiaskoer eller fejltrin og der vil igen være mulighed for at tilgå en opgave konstruktivt. Måden personen, med en stærk følelse af efficacy, går ind i truende situationer er med en overbevisning om at personen kan mestre en sådan situation og en sådan holdning frembringer personlige resultater, reducerer stress og mindsker sårbarheden over for depressioner (Bandura, 2012).

Svag self-efficacy

Et individ der ikke besidder en stærk self-efficacy vil tvivle på egne evner og derfor undgå at indgå i løsningen af besværlige opgaver. Den besværlige opgave vil blive set som en personlig trussel og det vil derfor være svært at kunne gå sagligt til opgaveløsningen (Bandura, 2012, s. 16). Individet, der ikke har en stærk self-efficacy følelse, vil også have et personligt lavt ambitionsniveau og vil kun i ringe grad forpligte sig overfor de mål de vælger at forfølge. I forbindelse med at blive sat overfor en svær opgave vil det være forbundet med store spekulationer omkring egne evner og mangel på samme (Bandura, 2012, s. 16). Der vil også være et stort fokus på forhindringer man kunne støde på undervejs og mulige uheldige udfald i stedet for at fokusere på selve opgaven som noget der skal udføres. Manglende evne til at *yde en vedholdende indsats* og i stedet give op før man er kommet i gang, er mere nærliggende for et individ med en lav følelse af efficacy. Hvis der opleves en fiasko så vil det tage lang tid at genvinde en fornemmelse af eget efficacy og fiaskoen vil opleves som et vidnesbyrd om manglende evner. Når troen mistes på egne evner er der større risiko for at det enkelte individ kan blive ramt af stress, angst og depression (Bandura, 2012, s. 16).

Opbyggelsen af efficacy

Den mest effektive måde at fremelske den stærke efficacy er gennem oplevelsen af mestringer. Her er *succesoplevelser* med til at lægge et stærkt grundlag for troen på egen efficacy der skal til for at opnå den ønskede stærke iboende fornemmelse herfor. Opleves der udelukkende nemme succeser vil forventningen om hurtige resultater og risikoen for at give op når der opleves modstand være mere nærliggende. Hvis der derimod opleves at der overvindes forhindringer på vejen mod målet vil der blive dannet grundlag for at den vedholdende indsats kan give en resilient fornemmelse i forbindelse med at løse en opgave. Læringen i at visse tilbageslag eller vanskeligheder er nyttige i den forstand at de belærer os om at et vellykket resultat som regel kræver en konstant anstrengelse. Oplevelsen af at blive styrket af modgang, i løsningen af en specifik opgave, vil give en overbevisning om at kunne holde ud og det vil også give grobund for nemmere at kunne ryste fiaskoer af sig fremadrettet. Man vil, så at sige, få øje på at man kan blive styrket af modstand (Bandura, 2012, s. 17).

En anden måde hvorpå man kan skabe og styrke de individuelle overbevisninger omkring en stærk fornemmelse af self-efficacy, er gennem *sociale stedfortrædende rollemodeller* (Bandura, 2012, s. 17). Her opstår læringen ved at det opleves at andre mennesker, som en selv, opnår mål og succeser gennem at yde en vedholdende indsats. En sådan oplevelse af rollemodeller vil give et syn på egne evner og muligheder som værende noget der er opnåeligt. Det vil også afføde en tiltro til at opgaver kan løses og at der også er andre der oplever lignende udfordringer som en selv. Det vil i det modsatte tilfælde, hvor der er en svag fornemmelse af efficacy, også være nedbrydende for det enkelte individ at se andre der ikke opnår succes eller det ønskede mål (Bandura, 2012, s. 17). Det er derfor, som i de to eksempler, vigtigt at der er fokus på lighederne mellem det enkelte individ og rollemodellen. Hvis der skal opnås en god effekt af brugen af sociale rollemodeller skal

rollemodellen ligge tæt på det reelle niveau for den som iagttager (Bandura, 2012, s. 17). Hvis der er for stor ulighed vil det ikke have en effekt på det individ der iagttager rollemodellen og der vil ikke være en påvirkning af den fornemmede self-efficacy følelse hos iagttageren. En rollemodel leverer ikke kun en social målestok for de evne, man selv måtte være i besiddelse af, men tjener også som et billede på hvad der er ønskeligt at stræbe efter. Gennem rollemodellens adfærd og tænkemåder, der kommer til udtryk i deres ytringer, videregives deres viden og bibringer iagttagere effektive færdigheder og strategier til håndtering af omverdenens krav (Bandura, 2012, s. 17). Personer, der opfatter sig selv som socialt kompetente etablerer og videreudvikler sociale relationer, hvor rollemodeller kan give dem anvisninger på hvordan de skal håndtere vanskelige situationer, afbøde de negative virkninger af kroniske stressorer og opnå en højere livskvalitet. En oplevet mangel på social efficacy i henseende til at udvikle tilfredsstillende og støttende relationer øger sårbarheden over for depressioner som følge af social isolation (Bandura, 2012, s. 22).

En tredje måde hvorpå der opbygges en tro på egne evner, er gennem *social overtalelse*. Her er det den rent verbale måde at overbevise et individ omkring besiddelsen af evnerne til at løse en specifik opgave der gør sig gældende. I kraft af den positive italesættelse, vil det enkelte individ opleve en overbevisning i retning af at være i stand til at løse en opgave og dermed have tendens til at yde mere og være mere vedholdende (Bandura, 2012, s. 17). I modsat fald, hvis der er tvivl omkring egne evner og dette ikke italesættes positivt vil der være større risiko for at fokusere på egne mangler og at tvivlen får lov til at forstærke den svage efficacy fornemmelse. Såfremt den positive italesættelse af et individs evner bærer frugt vil dette være med til at forankre følelsen af at det nytter, hvis der ydes en indsats i løsningen af en opgave. Det er i høj grad sværere at højne et individs tro på egen kunnen, gennem social overtalelse, end det er at overbevise et individ omkring et negativt udfald. Hvis der bliver opstillet urealistiske mål og succeser så vil individet med en svag fornemmelse for egen efficacy være tilbøjelig til at føle sig bekræftet i manglende evner. Dette vil afstedkomme at det ikke vil være aktuelt for individet at indgå i løsningen af opgaver som præsenterer udfordringer fremadrettet (Bandura, 2012). Den manglende tro på egne evner, der vil opstå i forbindelse med en urealistisk social overtalelse, vil kunne indskrænke individets aktivitetsfelt og underminere motivationen hvilket vil blive til en adfærdsmæssig bekræftelse (Bandura, 2012, s. 17).

Som den fjerde måde at arbejde positivt med udviklingen af den stærke fornemmelse for self-efficacy, er *sindsstemninger* i fokus. Hvordan man agerer i en presset eller udfordrende situation beror her på de individuelle internaliserede følelser. Oplevelser og fortolkningerne af følelser er afgørende for hvordan et individ indgår i situationer der kan virke *truende*. Hvis der er en positiv sindsstemning vil en udfordring virke spændende og der vil ikke være et billede af at egne evner svigter, men hvis der omvendt er en negativ sindsstemning, vil der være større tendens til at se det truende og undvige situationen (Bandura, 2012, s. 18). Individer med en høj grad af efficacy vil således være tilbøjelige til at opfatte en tilstand af affektiv arousal som en præstationsfremmende faktor, hvorimod individer der tvivler på egne evner betragter deres arousal som en hæmsko for en god præstation (Bandura, 2012, s. 18).

Efficacy-aktiverede processer

I de efterfølgende afsnit vil Banduras fire processer til at opbygge en stærk fornemmelse for self-efficacy gennemgås med henblik på at sammenfatte hvordan disse processer kan bruges som rettesnore i forbindelse med at opbygge en stærk fornemmelse for self-efficacy for det enkelte individ. Som nævnt i introduktionen til Albert Banduras begreb Self-efficacy, er der fire processer der er kilder til at opbygge en stærk fornemmelse for den individuelle self-efficacy (Bandura, 2012).

- Kognitive
- Motivationelle
- Affektive
- Selektive

De ovennævnte fire kilder til at opbygge en stærk fornemmelse af efficacy skal udvikles hos det enkelte individ gennem forskellige processer der opleves i forbindelse med at skabe værdi i eget liv (Bandura, 2012).

Kognitive processer

Opbyggelsen af en stærk self-efficacy fornemmelse påvirkes gennem kognitive processer. Det er gennem disse kognitive processer individet vurderer egne evner og kunnen og dermed får et billede af egen vilje til at opnå fremsatte mål. Målene der bliver opstillet er oftest ligefrem proportionale med hvor stærk en fornemmelse individet har for egen efficacy. Det er på tankeplan der konstrueres mål og visualiseres veje hen mod dette. Individet med den stærke fornemmelse for efficacy vil forestille sig succes scenarier, hvilket vil fungere som positive retningsvisere og understøtte udførelsen af handlingerne (Bandura, 2012, s. 19). Individets opfattelse af egen efficacy bestemmer, hvilke foregribende scenarier der konstrueres og indøves (Bandura, 2012, s. 19). Individet med den lave efficacy fornemmelse vil derimod forestille sig fiasko og hæfte sig ved alt hvad der kan gå galt i processen. Det er vanskeligt at præstere tilfredsstillende når vaklende selvtillid er en, ikke uvæsentlig, faktor (Bandura, 2012, s. 19).

En af de vigtigste funktioner i tænkningen er at gøre det muligt at begribe og forudsige begivenheder og udvikle metoder til at kontrollere de hændelser der påvirker livet. Sådanne færdigheder kræver en effektiv kognitiv bearbejdning af informationer, der kan rumme mange tvetydige og usikre elementer. I forbindelse med indlæring af prædiktive og styrende regler trækkes der på den tidligere opnåede viden, så der kan konstrueres valgmuligheder, afveje og integrere prædiktive faktorer. Det er i denne proces ligeledes vigtigt at afprøve og justere vurderinger i forhold til øjeblikkelige og tidligere resultater af handlinger samt at huske, hvilke faktorer der allerede er testet (Bandura, 2012, s. 19). Det forudsætter en høj grad af self-efficacy at forblive opgaveorienteret når der i den forbindelse er opstillet presserende krav, eventuelle fiaskoer og tilbageslag med alvorlige følgevirkninger. Når et individ, med en svag fornemmelse for egen efficacy, bliver stillet over for besværlige krav fra omverdenen vil der være en tendens til at individet bliver tiltagende usammenhængende i den analytiske tankegang og dermed sænkes deres ambitionsniveau. Dette kan føre til en forringelse af præstationen, hvor en person med en stærk fornemmelse af efficacy, vil

opsætte et udfordrende mål og benytte analytisk tænkning med et godt resultat (Bandura, 2012, s. 19).

Motivationelle processer

Hovedparten af individers motivation fremkommer via kognitive processer. Individer motiverer sig selv og styrer deres handlinger anticipatorisk ved hjælp af foregribelse. I forhold til efficacy så spiller denne indre motivation en stor rolle for den oplevede efficacy. I tråd med hvordan afsnittet omkring kognitive processer beskrev begribelsen af handlinger, og effekten heraf, så beror motivation også på disse processer. Det motivationelle kommer til udtryk i hvordan individet tilgår planlægningen omkring at opnå et ønsket mål (Bandura, 2012).

Der findes forskellige kognitive motivationsformer med tilhørende teorier, nemlig kausale tilskrivninger, resultatforventninger og udtænkte mål. De tilsvarende teorier er henholdsvis attributionsteori, forventningsværditeori og målteori (Bandura, 2012, s. 20). Det er i disse tre motivationsformer der opereres i forhold til udviklingen af en stærk fornemmelse for efficacy. Hvis et individ betragter sig selv som værende effektiv, vil individet også anskue egne fiaskoer som udtryk for manglende indsats, men hvis individet betragter sig selv som værende ineffektiv, vil fiaskoen være et billede på utilstrækkelige kompetencer. Her er det de kausale tilskrivninger der påvirker motivation, præstationer og affektive reaktioner i forbindelse med forestillingerne omkring egen self-efficacy (Bandura, 2012, s. 20).

Når motivation anskues fra forventningsteoriens vinkel vil det være forventningen om at en specifik handlingssekvens fører til et bestemt resultat og det er værdien af dette resultat, der motiverer individet. Et individ vil både handle ud fra en forestilling om, hvad individet er i stand til og ud fra det sandsynlige udfald af handlingen. Her er forventningen til resultatet den motiverende faktor som styres af individets oplevede efficacy. Mennesker giver afkald på et væld af forjættede valgmuligheder fordi de føler sig ude af stand til at udnytte dem. Forventningsværditeoriens forudsigelseskraft øges ved tilføjelse af den oplevede self-efficacys påvirkning (Bandura, 2012, s. 20). En væsentlig del af at kunne opstille udfordrende mål og forholde sig evaluerende til egne præstationer, er en kognitiv motivationsmekanisme. I denne forbindelse er det en kognitiv sammenligningsproces der danner base for motivationen. Det er oftest det eksplicite, udfordrende mål der forstærker og opretholder motivationen for det enkelte individ (Bandura, 2012, s. 20). Det vil sige at det højt værdsatte mål, og succes, i forbindelse hermed skaber et incitament for at lægge en stor indsats og dermed motiveres det enkelte individ til at holde ud til målet er nået. Motivation baseret på mål, eller personlige målestokke, styres af tre forskellige slags påvirkninger der omfatter tilfredsheds- eller utilfredshedsskabende reaktioner på egne præstationer, oplevet self-efficacy i forbindelse med målopnåelse og justeringer af personlige mål i forhold til de fremskridt man gør. Fornemmelsen for egen efficacy påvirker motivationen på forskellige måder: de bestemmer de mål man opstiller for sig selv, hvor meget man anstrenger sig, hvor længe man holder ud og om man er i stand til at komme over fiaskoer (Bandura, 2012).

Affektive processer

Individets oplevelse af egen self-efficacy er sammenhængende med, hvordan opfattelsen af egen mestringssevne er. Dette kommer til udtryk i hvordan individet håndterer tankemønstre og mere specifikt, de tankemønstre der er forbundet til angst-arousal. Det er i forbindelse med self-efficacy at de pågældende tankemønstre også påvirkes af de motivationelle tankemønstre. Når det kommer til følelsen af *at være truet*, er det individets evne til mestrings af egne tankemønstre der styrer hvordan en sådan situation løses. Individet, med en stærk fornemmelse for egen self-efficacy, vil være i stand til at tro truslen kan håndteres hvorimod individet med en svag fornemmelse for egen efficacy, vil fortabe sig i fokus på den mangelfulde mestringssevne, overdrive alvoren af *truslen* og bekymre sig om ting der sjældent sker (Bandura, 2012, s. 21). Reaktionen fra individet med den svage fornemmelse for egen efficacy, vil være en angst-arousal reaktion der er udtryk i en svag mestringssevne. Mestringssevnen, i dette tilfælde, hænger sammen med at kunne kontrollere egne negative tankemønstre og kunne gå realistisk til vurderingen af truslen. Mestringssevnen styrer både undgåelsesadfærden og angst-arousal. Jo stærkere oplevelsen af egen efficacy er, jo mere frygtløs vil individet kunne håndtere krævende og faretruende aktiviteter. Det er oplevelsen af at have evnen til at mestre egne tanker der kan dæmpe fornemmelsen for angst og trangen til at flygte i faretruende situationer (Bandura, 2012).

Denne form for tankemæssige mestringssevne kan opøves hos det enkelte individ. Dette kan gøres gennem at individet udsættes for lignende *trusler* der tillader at de hurtigt kan kontrolleres af individet med en svag mestringssevne. Der kan også arbejdes med et tidsaspekt så dette kan udvides gennem en proces, og dermed vil der opøves en evne til at overskue længere tid med *truslen*. Med henblik på at styrke og generalisere fornemmelsen for mestrings-efficacy iværksættes der efterfølgende selvstyrende mestringsoplevelser, som kan danne grundlag for tests af individets mestringskompetencer. I denne proces udvikles en robust fornemmelse for efficacy og håndteringen af vanskeligheder og modgang vil, over tid, ikke være forbundet med at lide overlast (Bandura, 2012, s. 22).

Stress, der fremkaldes gennem forsøg på at opøve mestringskompetencer, er ikke udelukkende af negativ karakter da dette kan være med til at opbygge den stærkere fornemmelse for egen efficacy. Oplevet self-efficacy kan fremme det enkelte individs sundhed således at der kan dannes nye livsvaner. Her påvirkes livskvaliteten i forbindelse med at individet får en stærkere fornemmelse af egen efficacy. Opbyggelsen af nye livsvaner kræver motivation og udholdenhed for at nå målet. Jo stærkere den selvregulerende efficacy er, jo større held vil individet have med at opretholde nye vaner, hvad enten det er tankemæssige eller generelt livsstilmæssige (Bandura, 2012, s. 23).

Selektive processer

I de foregående afsnit er der beskrevet de efficacy-aktiverede processer, der gør det muligt at skabe gunstige omgivelser og have indflydelse på de miljøer individet er i berøring med til hverdag. Individer er til dels produkter af deres omgivelser og derfor kan forestillinger om self-efficacy medvirke til at forme livsforløb ved at påvirke menneskers valg af aktiviteter og miljøer (Bandura, 2012, s. 24). De valg der træffes af det enkelte individ, i forhold til hvem og hvad man omgiver sig med, er meddelagtige i at opbygge kompetencer, interesser og sociale netværk. Alle de faktorer der påvirker disse valg kan have meget stor indflydelse på

den personlige udvikling. Dette skyldes at de sociale påvirkninger, der gør sig gældende i de forskellige miljøer individet vælger, vedblivende fremmer visse kompetencer, værdier og interesser lang tid efter de oprindelige valg er truffet (Bandura, 2012, s. 24).

De selektive processer kommer tydeligt til udtryk i forbindelse med karrierevalg og -udvikling og her er oplevelsen af egen efficacy en væsentlig faktor. Mennesker oplever erhverv som værende en stor kilde til personlig vækst. Viften af karriere der vælges ud fra, i ramme alvor, er proportional med hvor stærk en fornemmelse der er for efficacy. Jo mere interesse der er for et givent felt, jo mere vil individet ønske at dygtiggøre sig netop i den retning og opnå succes med det (Bandura, 2012, s. 24).

Optimistisk vurdering af egen efficacy

I foregående afsnit omkring self-efficacy generelt og den individuelle opfattelse af egen efficacy, er der en tydelig positivisme forbundet med at besidde en sådan stærk iboende fornemmelse. Hverdagen er kendetegnet ved at der uophørligt er problemer, tilbageslag, frustrationer og urimeligheder der skal overkommes. Hvis individet fortaber sig i negative tankemæssige analyser af de førnævnte ville opgaven overmande individet og efterlade det i et negativt tankespind. Derimod kan et individ med en oplevelse af en stærk efficacy bruge de positive tankemæssige redskaber, der er tillært gennem de fire processer: kognitive, motivationelle, affektive og selektive, til at bryde hverdagens forskellige forhindringer ned og dermed overkomme dem (Bandura, 2012). Øvelsen i at gå gennem hverdagen, og tackle de forhindringer der måtte være, ligger i at have et realistisk billede af egne mestringsevner og besidde udholdenheden til at nå i mål med specifikke opgaveløsninger. Dette vil være måden at kunne bruge det positive i egen efficacy fremfor at lade forhindringerne få magt og nedbryde den individuelle efficacy.

Den succesfulde efficacy-udvikler vil ikke bare fremsætte positive vurderinger, men også både forstærke andres tro på egne evner og strukturere situationer, sådan at de afføder succes for det enkelte individ. Efficacy-udvikleren vil undlade at placere individer i situationer, som de ikke besidder evnerne til at mestre endnu. Der skal udelukkende være fokus på forbedringen af egne kompetencer og ikke på sejren over andre som succeskriterie (Bandura, 2012).

Albert Banduras efficacy begreb udgør et af de to perspektiver på selvværdsskabende processer. I følgende afsnit rettes fokus mod et andet teoretisk perspektiv i form af Carol Dweck og hendes arbejde med mindsets.

Carol Dweck - Mindsets

Carol Dweck beskriver i sin bog "Mindset. The new psychology of succes" fra 2007 hvordan der ifølge hende findes to forskellige mindsets *Growth* og *Fixed* mindset, som kan være en forklaring på hvordan det enkelte individ tilgår udfordrende situationer både i forhold til læring, men også i sociale interaktioner. Undersøgelserne der ligger til grund for Dwecks teori omkring de to mindsets er udarbejdet med amerikanske skoleelever i fokusgrupper. Empirien fra undersøgelserne gav et billede af at der var to forskellige måder at møde udfordringer på. Definitionen på de to mindsets er yderligere beskrevet gennem hvordan det enkelte individ håndterer udfordringer, forhindringer, egen indsats, kritik, andres succes og til sidst resultater (Dweck, 2007).

Dweck er fortaler for at intelligens, evner og kompetencer kan påvirkes ved at øve og træne disse hele livet. Hun har dermed et dynamisk læringssyn, som hun begrundet ud fra sit arbejde med research i forhold til hvordan de to mindsets spiller ind på flere forskellige aspekter af et helt liv om det er i en lærings, arbejds, sport eller kærlighedsmæssig kontekst (Dweck, 2007).

Fixed Mindset	Growth Mindset
Læringssyn Intelligens er statisk <i>Ønsket om at fremstå klog</i>	Læringssyn Intelligens kan udvikles <i>Ønsket om at lære</i>
Udfordring Undgår dem.	Udfordringer Omfavner dem.
Forhindringer Går i forsvarsposition og giver nemt op.	Forhindringer Vedholdende i mødet med dem.
Egen indsats Ser det som frugtesløst	Egen indsats Ser det som vejen til mestring.
Kritik Ignorerer feedback og anser det som negativt.	Kritik Lærer af kritik.
Andre succes Anses som en trussel.	Andres succes Anses som inspiration og en måde at lære på.
Resultat Danner et lærings fundament tidligt og opnår derfor ikke det fulde potentiale.	Resultat Opnår endnu højere præstationer.

Figur 2 - Dwecks Mindsets
(Dweck, 2007)

Fixed mindset

Et individ der tilgår opgaveløsninger med et fixed mindset, vil ifølge Dweck, have en forståelse af at de individuelle kvaliteter er sat i sten. Dweck formulerer det sådan at individer, med et fixed mindset, anser intelligens som værende statisk og at der er *et ønske om at fremstå klog*. Det vil sige at man er hvem man er og dette står ikke til at ændre. Karakteristika såsom personlighed og kreativitet er prædefinerede evner og disse står ikke til at ændre på (Dweck, 2007).

En person med den ovenstående opfattelse af sig selv, vil i mødet med udfordringer og forhindringer forsøge at undgå dem, gå i forsvarsposition og have nemt ved at give op. For et fixed mindset vil forhindringer og udfordringer udgøre en trussel, der opfattes som rettet mod individet (Dweck, 2007, s. 55). Truslen om at stå i en vanskelig situation, der opfattes uløselig, vil være nok til ikke gøre et forsøg på at løse denne og at *yde en indsats* vil ikke være en erfaringsmæssigt kendt løsningsmetode. At yde en ekstra indsats er, for et fixed mindset, defineret som værende frugtesløst da der ikke er et blik på læring i processen, men nærmere på at fremstå som den klogeste med en løsning. Denne generelle indstilling til at yde en ringe indsats bidrager også til at en person med et fixed mindset vil virke negativ hver gang der præsenteres noget nyt. Såfremt der skal opstå et læringsudbytte i forbindelse med mødet med noget nyt vil det kræve at personen går åbent ind i dette møde, for at danne nye erfaringer og optage denne læring. En sådan åbenhed ville allerede ved præsentationen være skudt ned da det der kræver en øget egen indsats som der ikke er dannet erfaring for (Dweck, 2007).

Når der opleves kritik, omend fremsat konstruktivt, eksempelvis af måden at tilgå et løsningsforslag vil dette også oftest ignoreres. Feedback kan kun opfattes som enten god eller dårlig. Den gode feedback vil altid opfattes som fortjent og der vil altid være ansvarsfralæggelse og bortforklaring i forhold til den dårlige feedback. Disse bortforklaringer kan ofte være i retningen af at det er ikke en evne man har eller at *det* er man ikke blevet undervist i. Her er selvindsigten og refleksioner over egen indsats ikke redskaber der gøres brug af (Dweck, 2007). Individet med et fixed mindset vil være tilbøjelig til at føle sig truet af andres succes og ikke kunne se det som en inspiration, men nærmere anse det som, at andres succes bærer vidnesbyrd om egne mangelfulde evner (Dweck, 2007). Resultatet af et fixed mindset vil være at der tidligt dannes et læringsfundament og at der ikke opnås det fulde læringspotentiale for det enkelte individ (Dweck, 2007, s. 245).

Mindsets er mulige at ændre på, men det kræver at der ikke bare tillæres nogle få nye tricks, men at der arbejdes med hele individets opfattelse af hvad intelligens er og læring består i. Ændringen af et mindset vil også kræve enorme mængder vilje, tålmodighed og øget egen indsats da det er en gennemgribende kognitiv tankegang der skal påvirkes før der kan opnås nye resultater (Dweck, 2007, s. 239). Den statiske indstilling til intelligens og læring gør at individet, med dette mindset, ikke besidder en særlig stor indsigt i egne styrker og begrænsninger. En sådan indsigt i erfaringer, øvelse og oplevelse af personlig indsats vil ikke harmonere med de andre attributter der er beskrevet i forhold til et fixed mindset (Dweck, 2007). Dette ligger også i tråd med hvordan kritik håndteres og ikke tages til

efterretning. I et fixed mindset vil kritikpunkter kunne blive anset som værende enten gode eller dårlige og ikke som nye måder at anskue en situation på (Dweck, 2007, s. 11).

Growth mindset

Et individ med et growth mindset besidder både evnen til, og ønsket om, at lære. I dette mindset anses intelligens for at kunne udvikles og dermed som værende dynamisk. Det er viljen til at yde en indsats for et lærerigt resultat der, blandt andet, er med til at definere et growth mindset (Dweck, 2007). Den personlige indsats ses som vejen til mestring og udvikling af evner og kompetencer. Der vil, for en person med et growth mindset, nærmest være et udbytte i udelukkende at besidde *evnen til at yde en ekstra indsats* som en personlig kompetence. I growth mindsettet er der det Dweck kalder et *progressions mindset*. Her handler det mindre om, at gøre det rigtige, og mere om den læringsmæssige progression. Det er i denne tankemæssige tilgang ideen om at tage beslutninger, implementere strategier og udvikle et mindset hvor det at tage chancer kan være vejen til at danne erfaringer, der kan bruges fremadrettet (Dweck, 2007).

I mødet med udfordringer eller forhindringer vil et individ med et growth mindset omfavne disse og gå vedholdende til værks. Her vil grundlaget være tidligere dannede erfaringer og en realistiske tilgang, hvor udfordringen ikke repræsenterer en trussel for individets måde at tackle sådanne situationer på (Dweck, 2007, s. 9). Det er for individet værdien af at gå konstruktivt til en udfordring og komme ud med en læring, der driver det lærings- og tankemæssige positivt fremad. Den personlige indstilling til at kunne håndtere ukendte og til tider vanskeligt gennemskuelige situationer, er også for en person med et growth mindset, en del af de evner der kan opøves og derefter trækkes på som positive erfaringer (Dweck, 2007).

Kritik der bringes op, omkring en eventuel opgaveløsning, vil blive opfattet som konstruktiv og ikke som et tegn på mangelfulde evner. Kritikken vil nærmere ses som en måde at opnå nye vinkler og erfaringer omkring løsningen på (Dweck, 2007, s. 245). Kritik kan være en måde hvorpå det enkelte individ kan få en større indsigt i egne evner og dermed få et billede af egen kunnen og formåen på et mere realistisk plan. Personer med et growth mindset besidder ofte et meget præcist selv billede i forhold til egne styrker og svagheder omkring det de læringsmæssige evner i forhold til det tekniske omkring opgaveløsning. Forholdet til andres succes, vil for en person med et growth mindset, kunne repræsentere en inspiration og give personen en oplevelse af at se på en rollemodel (Dweck, 2007, s. 10).

Growth mindsettet, som før nævnt, repræsenterer en dynamisk indstilling til resultater og at der kan opnås mere kvalificerede præstationer når der lægges energi i at prøve sig frem. Denne indstilling til læring kræver at der reflekteres over erfaringer, øvelse og egen personlig indsats i processen. En dynamiske opfattelse af egen intelligens giver individet en oplevelse af at der gennem en vedholdende indsats og flere forskellige forsøg kan opnås en læring der er brugbar fremadrettet på trods af den ikke løser den forhåndenværende opgave korrekt. Der opbygges med andre ord en erfaring omkring at *prøve* frem for at give op (Dweck, 2007).

Dwecks Growth mindset tilbyder at individet tilgår læringsmål med et ikke endnu-mindset (not yet), fremfor et nu-mindset (now-mindset). Ved et not yet-mindset hvor individet arbejder sig frem mod et mål og finder ud af man ikke er der endnu, fremstår målet stadig som opnåeligt. Hvorimod et yet-mindset blot vil give en følelse af ikke at have nået sit mål. Not yet-mindsettet kan bruges i forhold til alt hvad der kræver øvelse såsom skoleopgaver, sport eller personlig udvikling (Dweck, 2007, s. 173).

Dwecks måde at anskue tilgangen til læring, i forhold til Yet/Not Yet metoden, trækker paralleller til Vygotskjis teori omkring nærmeste udviklingszone, også kaldet NUZO (Jerlang. 2002, s 324). I denne teori anses det for at være bærende at individet bedst opnår læring, når der skal dannes nye erfaringer der ligger tæt på de i forvejen tillærte erfaringer. Vygotskji mener, at *“... de opgaver man kan udføre i dag i en samarbejdssituationer, vil man kunne udfører selvstændigt i morgen”*. (Jerlang, 2002, s. 324). Dette repræsenterer det dynamiske udviklingssyn som Dweck også gør brug af. Det er viden om såvel den aktuelle udviklingszone, som viden om den nærmeste udviklingszone der giver mulighed for at understøtte den alsidige læringsudvikling. Med andre ord, så skal læring og dermed undervisning tilrettelægges således at den fremmer udvikling og styrer den (Jerlang. 2002, s. 324).

Ovenstående teori af Carol Dweck samt Albert Banduras afsnit om self-efficacy, udgør det teoretiske grundlag til første del af specialets kommende analyse. Herunder rettes fokus mod teori til understøttelse af anden del af specialets analyse omhandlende forbindelsen mellem selvværdsskabende undervisning og entreprenøriel undervisning.

Foretagsomhedspædagogik

Foretagsomhedspædagogikken, som begreb, er udviklet af Anne Lindstad Kirketerp og bygger på blandt andre Albert Banduras teori omkring self-efficacy, som tidligere beskrevet, og Martin Seligmanns teori omkring *lært hjælpeløshed* (Kirketerp, 2012, s. 67). Entreprenørskab har en bredere betydning end blot at omhandle arbejdet omkring iværksætteri. Den entreprenørielle tilgang til læring har fokus på udviklingen af innovationsfremmende pædagogik og didaktik, hvor der lægges særlig vægt på elevaktivitet, handling, ideudvikling og aktiv omgang med omverdenen, som vigtige elementer. Dette kan, som tidligere nævnt, defineres med følgende citat af Lund; *“...At være entreprenøriel betegnes som værende igang sættende, virksom, foretagsom”* (Lund, 2011, s. 83).

Entreprenørskabspædagogikken er ikke meget anderledes end andre undervisningspædagogikker, pædagogik siger generelt noget om hvordan der læres og hvorfor der læres. Dette adskiller sig ikke fra de pædagogiske overvejelser man gør sig i andre fagdiscipliner, da der altid vil være fokus på hvordan noget kan læres. Entreprenørskabs-pædagogik adskiller sig fra de andre pædagogiske tilgange gennem de metodiske og didaktiske tilgange til spørgsmålet omkring hvad der er væsentligt at lære. Undervisning i entreprenørskab har fokus på at understøtte det foretagsomme. Kirketerps definition af at være foretagsom er: *“En persons evne til at omsætte tanker til forandrende handlinger der har værdi for andre”* (Kirketerp, 2012, s. 66). Kirketerp har udviklet en undervisningstilgang, med fokus på det foretagsomme, og har benævnt disse foretagsomhedspædagogik og foretagsomhedsdidaktik, hvilket er de udtryk jeg vil bruge fremadrettet, i nærværende opgave, når det drejer sig om Kirketerps vinkel på entreprenørskabsundervisning. Kirketerp definerer foretagsomhedsdidaktik som hendes betegnelse for *“undervisningstilrettelæggelse som stimulerer foretagsomhed”* (Kirketerp, 2012, s. 72).

Foretagsomhed

Der er i forbindelse med Kirketerps definition af foretagsomhed brugt de to begreber innovation og entreprenørskab, som ofte har været synonyme med vækst og iværksætteri som hører til i de erhvervsøkonomiske discipliner. Kirketerp beskriver selve dét, at være foretagsom, som *“en særlig menneskelig kvalitet, som ligger bag al udvikling, innovation og entreprenørskab [...] er en grundlæggende kompetence til at handle i forhold til de mange muligheder, livet byder på.”* (Kirketerp, 2012, s. 66). Det er netop denne bagvedliggende kvalitet hun betegner som foretagsomhed og hun mener at denne kommer til udtryk overalt i menneskelivet. Da mennesker, ifølge Kirketerp, er helt og aldeles afhængige af være forbundet i sociale relationer og samfundets sammenhængskraft er helt afhængig af foretagsomme individers hensyn til hinanden, definerer hun i den pædagogiske sammenhæng foretagsomhed mere specifikt som: *“Kompetence til at iværksætte forandrende handlinger som har værdi for andre”* (Kirketerp, 2012, s. 66). Dermed fører Kirketerp de tidligere erhvervsøkonomisk forankrede begreber med over i den humanistiske og pædagogiske verden.

Foretagsomhed og lært hjælpeløshed

Alle mennesker besidder en lyst til handling omend det så er den helt basale handling, hvor det er lysten til at leve der skaber et fokus på at handle med henblik på at tilfredsstille vitale behov. I den basale handling ligger der udelukkende fokus på overlevelse (Kirketerp, 2012, s. 70). For at kunne iværksætte mere end bare den basale handling, kræver det både en kognitiv og kommunikativ handling. Det enkelte individ har, gennem disse to handle perspektiver, mulighed for at tilgå den foretagsomme handling, men det er ikke givet at man kan opnå denne. For at opnå den foretagsomme handling kræver det at individet besidder kompetencerne og vovemodet til denne form for handling (Kirketerp, 2012, s. 69). Som modsætning til Kirketerps begreb at være foretagsom, står Martin Seligmanns begreb om lært hjælpeløshed. Han beskriver det som en tilstand af selvforværende passivitet, hvor pessimisme er en del af den oplevede hjælpeløshed som typisk fungerer som en delvis selvopfyldende profeti (Kirketerp, 2012, s. 67). Lært hjælpeløshed opleves ofte som følelsen af afmægtigelse, hvis den forekommer i forbindelse med gentagne mislykkede forsøg på at handle effektivt. Ifølge Seligmanns teori er det ofte dét at være udsat for traumer, eller udfordringer som man ikke kan kontrollere, der kan afstedkomme den lærte hjælpeløshed. Oplevelsen af ikke at kunne kontrollere en situation og derfor ikke kunne handle effektivt på den, danner en erfaring om at man ikke kan påvirke sin øjeblikkelige livssituation. Denne erfaringer danner et billede af passivitet som værende den eneste kendte løsning (Kirketerp, 2012, s. 67).

Kirketerp opererer med begreberne positive og negative markører, i forhold til de tidligere dannede erfaringer som et individ trækker på i forhold til at udvikle kompetencer til at handle. Forskellen mellem den foretagsomme tilgang og den lærte hjælpeløshed vil derfor være at et individ som besidder den foretagsomme tilgang handler på udfordringen og det individ, som anskuer verdenen med en oplevet hjælpeløshed, vil undvige og forblive passiv. Det er i disse to forskellige tilgange, hos den enkelte, der lagres de positive og negative markører som danner grundlag for fremtidige tilgange til handlinger (Kirketerp, 2012, s. 69).

Her trækkes der også tydelige paralleller med Albert Banduras teori omkring self-efficacy, hvor det individ med en stærk fornemmelse af egen efficacy vil gå til en udfordring med handling og individet med den svage efficacy vil undlade at handle og forblive passiv i forhold til en udfordring (Kirketerp, 2012).

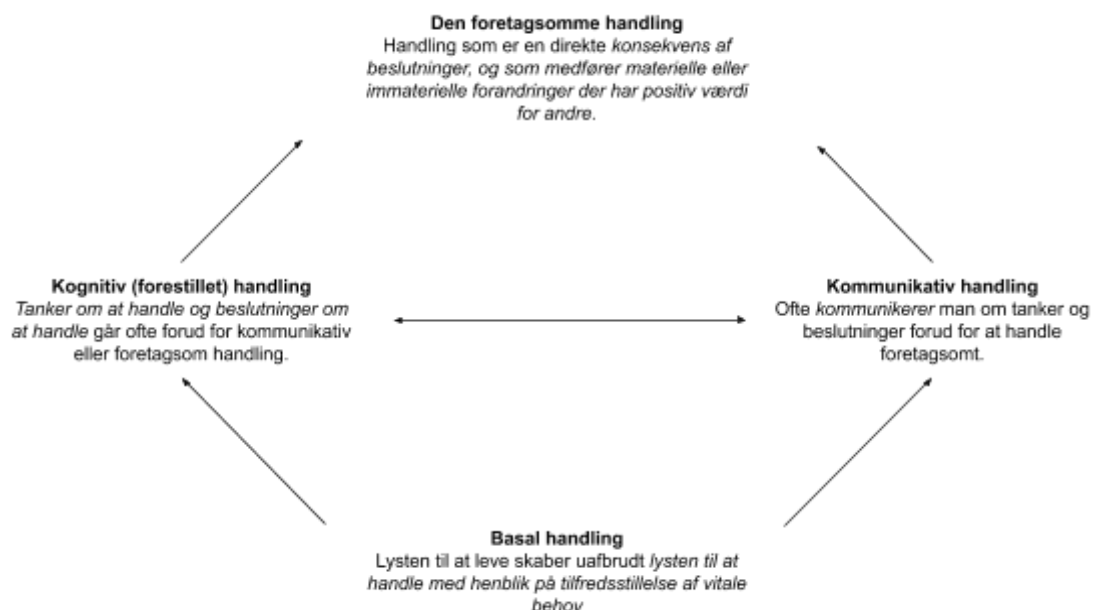
Foretagsomhedsdidaktik

“Foretagsomhedspædagogik er den lærings- og undervisningskultur, som fremmer kompetencen til at handle på viden som har værdi for andre. Foretagsomhedsdidaktikken beskriver, hvordan faglig viden og færdigheder kan omsættes til personlige kompetencer herunder foretagsomhed.” (Kirketerp 2012, s. 66).

Foretagsomhedsdidaktikken er, i forbindelse med undervisning, af en handlingsorienteret karakter. Det handlingsorienterede består i at det er den enkelte person der skal forestå handlingerne og opnå læring af disse handlinger. Læringen skal danne erfaringer der

fremadrettet kan være med til at personen tager sig selv og andre alvorligt. Den foretagsomme handling er det der arbejdes hen imod gennem den foretagsomhedsdidaktiske tilgang (Kirketerp 2012). Kirketerp lægger, sig som tidligere nævnt, op af Albert Banduras teori omkring self-efficacy, og dermed er der også mange fællestræk mellem de to teorier i forhold til handlebegrebet. Kirketerp beskriver den kognitive handling som tanker om at handle. Denne form for handling er udelukkende på et tankemæssigt niveau og her er det afgørende, hvorvidt en person er foretagsom eller lært hjælpeløs, når det kommer til at gå videre med en reel handling. I den kognitive proces omkring det at handle, vil det være de forudgående erfaringsdannelser, der er medvirkende til hvordan individet kommer videre med at handle i forhold til en given udfordring eller mål. For en person med en lært hjælpeløshed kan tanken om at handle gå i stå da der ikke er nogle positive erfaringer at trække på i forhold til at yde en ekstra indsats. Der vil, for en sådan person, være tendens til at gennemtænke scenarier som vil virke uoverstigelige og i de fleste tilfælde vil frygten for fejl gøre at personen overhovedet ikke handler. Derimod vil en person med de foretagsomme træk være tilbøjelig til at gennemtænke flere scenarier med positive udfald og have mod på at efterprøve disse. Den kognitive proces er i høj grad præget af tidligere opnåede erfaringer, der er endt med succes, end af erfaringer omkring frygt for fejl i forhold til løsningen og den ukendte situation (Kirketerp, 2012). Kirketerp beskriver at den kognitive og sociale handling hænger sammen når det kommer til at føre noget ud i livet. Der er masser af situationer, hvor et individ kunne og burde handle, men undlader det og det er disse situationer foretagsomhedsdidaktikken tager udgangspunkt i (Kirketerp, 2012, s 70).

Hvor foretagsomheden forekommer i forhold til handling er visualiseret i nedenstående model. Der er benævnt fire former for handling, hvor det tydeliggøres på hvilke handlings-fundamenter den foretagsomme handling hviler.



Figur 3 - Hvorledes foretagsom handling adskiller sig fra andre typer handlinger (Kirketerp, 2012, s. 70)

Som illustreret i modellen herover, opstår den foretagsomme handling på baggrund af en basal handling der fører til en kognitiv og kommunikativ handling som grundlag for den foretagsomme handling. Den kognitive, forestillede handling, der ofte går forud for den kommunikative handling, udgøres af tanken og beslutningen om at handle. Forud for den foretagsomme handling ligger den kommunikative handling, hvor individet kommunikerer om tanker og beslutninger forud for handlingen. Processen resulterer i den foretagsomme handling, der er en direkte konsekvens af beslutninger og som medfører materielle eller immaterielle forandringer der har positiv værdi for andre (Kirketerp, 2012, s. 70).

Herunder redegøres der for en metode udviklet af Kirketerp til at understøtte foretagsomhed, og dermed evnen til at gå fra tanke til handling og iværksætte forandrende handlinger, kaldet Skub-metoden (Kirketerp, 2012, s. 68).

Skub-metoden

Kirketerp har udviklet Skub-metoden gennem observationer på fire forskellige entreprenørskabsprogrammer både i Danmark, England og Usa. Hun undersøgte hvordan undervisere underviste så de studerende rent faktisk blev foretagsomme. Gennem disse undersøgelser havde hun fokus på hvordan man kunne stimulere de studerende til foretagsomhed (Kirketerp, 2012).

Skub-metoden har til formål at understøtte individer pædagogisk, til at opleve succes og dermed opnå positive markører der kan danne et fundament for tilgangen til fremtidige handlinger (Kirketerp, 2012). Undersøgelserne viste at det er meget vanskeligt for studerende der ikke oplever succes, men blot er 'skubbet' frem af en kærlig pædagog/underviser, at være foretagsomme. Hvis den studerende skal lykkes med at udvikle det foretagsomme, som en personlig kompetence, kræver det at teori skal omsættes til handling (Kirketerp, 2012, s. 71).

Nødvendigheden i at skulle skubbe de studerende til handling, kommer ifølge Kirketerp, fra vores uddannelsessystem som reelt aflærer den medfødte lyst til at leve, lære, skabe og være social. Hun argumenterer for at undervisningstilgangen i uddannelsessystemet belønner elever og studerende for at sidde stille og kede sig, mens de skal indlære abstrakte teorier, som ikke nødvendigvis kan bruges til noget. En sådan tilgang i uddannelsessystemet får en utilsigtet bivirkning, som udmønter sig i at det enkelte individ mister en naturlig tilbøjelighed til at handle på muligheder når de opstår. Manglen på de handlingsorienterede tilgange lærer individet at det er nok at beskrive hvad der kunne gøres. Kirketerp mener, at det er derfor der på videregående uddannelser er studerende som naturligt opfylder læringsmål, ved at være kritiske, refleksive og analytiske, men ikke foretagsomme (Kirketerp, 2012, s. 71). Den, ovenfor beskrevne, utilsigtede bivirkning gør at det, i Kirketerps optik, er nødvendigt at stille krav til handling og give et skub, for at få de studerende til at gå fra viden og intentioner om hvad der kunne gøres, til en forandrende handling som har værdi for andre (Kirketerp, 2012, s.72).

“Skub-modellen beskriver bevægelsen fra at have tanker om noget til at have en visualisering om at handle på baggrund af tanker og endelig over til, at der gennem et tilpasset krav om handling - et skub - er sket en forandrende handling” (Kirketerp, 2012, s. 71).

Visualiseringen betyder at det konkrete handlingsscenarie kan ses i en ønsket fremtid. Det er refleksion der igangsætter den forandrende handling ved at der reflekteres over hvordan handlingen kan forbedres og forandres. Det er også gennem den refleksive tilgang der opstår nye tanker og visualiseringer af handlinger der skal skubbes til forandrende handlinger. Kirketerp præciserer denne proces sådan; *“Det er vigtigt, at teori skubbes til handling og at handling skubbes gennem refleksion, så handlingen bevidstgøres og dermed forbedres”* (Kirketerp, 2012, s. 72). Såfremt det lykkes at understøtte det enkelte individ i den foretagsomme tilgang til opgaveløsning ved individet hvordan der i lignende situationer kan orkestreres en foretagsom handling. Dette vil kunne danne den internaliserede foretagsomhed (Kirketerp, 2012, s. 72).

Foretagsomhedsdidaktikkens syv strategier

I ovenstående introduktion til Kirketerps foretagsomhedsbegreb er der stort fokus på det skub, som er udslagsgivende for at opnå foretagsomhed som personlig kompetence. Dette skub består i en række strategier som tilsammen kaldes foretagsomhedsdidaktikken. Det er i undervisnings-tilrettelæggelsen der skal være en bevidsthedsgørelse omkring, hvordan bevægelsen fra faglige kompetencer til personlige kompetencer understøtter foretagsomhed. Foretagsomhedsdidaktikken er Kirketerps betegnelse for undervisningstilrettelæggelse som stimulerer foretagsomhed (Kirketerp, 2012, s. 72).

Foretagsomhedsdidaktikken beskriver syv strategier, der understøtter foretagsomhed i undervisning. De syv strategier samt en visualisering af modellen kan ses herunder;

- Succesoplevelser
- Udgangspunkt i midler
- Selvindsigt og refleksion
- Mod til at fejle
- Ændring af vaner
- Rollemodeller
- Belønning for handling (Foretagsomhed som læringsmål)



Figur 4 - Skub-metoden - Transformation fra tanker til handling.
(Kirketerp, 2012, s. 72)

I de næste afsnit, vil de ovennævnte syv strategier blive udfoldet med henblik på at give et overblik disse syv og hvordan de, i tråd med den handlingsorienterede og dynamiske tilgang, kan omsættes til den foretagsomme personlige kompetence.

Succesoplevelser

“At lykkes med noget nyt er selvforstærkende og styrker handlekraften.” (Kirketerp, 2012, s. 73).

Kirketerps første strategi går ud på at arbejde mod det enkelte individs oplevelse af succes i forbindelse med opgaveløsninger. Den individuelle succesoplevelse er essentiel i forhold til dannelsen af positive erfaringer omkring den foretagsomme handling. Succesoplevelsen med at omsætte viden til værdi er et af de vigtigste elementer i at opbygge den internaliserede foretagsomhed (Kirketerp, 2012, s. 73). I denne del af foretagsomhedsdidaktikken lægger Kirketerp sig helt op ad Banduras self-efficacy begreb og bruger dette til at definere hvordan foretagsomheden kan spores hos et individ i læringsmæssige kontekster. Bandura beskriver at det kræver mange succesoplevelser med en given handling at opnå det foretagsomme som et fremtrædende handlemønster. Self-efficacy er, som beskrevet i teoriafsnittet omkring Banduras teori, en betegnelse for en indre oplevet tro på at fremtidige handlinger vil lykkes (Kirketerp, 2012, s. 73). Opnåelsen af et højt self-efficacy kræver at der er mod til at prøve og at der lægges energi i at yde en indsats. Det er når disse to, mod og indsats, sammensættes i en opgaveløsning der opstår de optimale omstændigheder for at kunne foretage den foretagsomme handling (Kirketerp, 2012).

Udfordringen i at opnå de ønskede succesoplevelser, i en undervisningstilgang, er at der skal lyttes til den enkeltes udmeldinger omkring egne evner og indstilling til indsats. Derefter skal der designes passende udfordringer, der ligger indenfor den nærmeste udviklingszone, så det hverken bliver for nemt eller svært (Kirketerp, 2012, s. 74). Såfremt det bliver for nemt eller for svært kan det oftest ikke ende i en succesoplevelse. Den opgave, der opfattes som

svær, men dog stadig løselig, lægger et grundlag for at øve sig og yde den krævede indsats. I en undervisningstilgang handler det om at få grundlagt en forståelse for at det nytter hvis der ydes en indsats. Hvis en opstillet opgave er svær kan læringen bestå i at denne kan opdeles i mindre dele og der derefter trænes de enkelte delelementer så der er basis for at opnå flere succesoplevelser. Den mest meningsfulde læring opstår oftest gennem de opgaver der løses gennem en forandrende handling, som når ny viden kobles med allerede etablerede kompetencer (Kirketerp 2012, s. 74).

Vejen til at opnå den personligt foretagsomme kompetence vil hovedsageligt være forbundet med de oplevede succeser der er forbundet med at løse opgaver ved at være foretagsom. Derfor er det også netop denne strategi der er vægter tungest i Kirketerps Skub-metode. De resterende seks strategier har mere karakter af at være understøttende til opnåelsen succesoplevelserne (Kirketerp, 2012, s. 74).

Udgangspunkt i midler - de små skridts teori.

“Hvis vi hele tiden beskæftiger os med ‘den næste, bedste handling’ gennem små skridt af fuld kontrol, bliver den foretagsomme handling overkommelig og mulig.” (Kirketerp, 2012, s. 75).

Det er gennem processen der opstår læring og det er vigtigt at nedbryde det langsigtede mål til mindre delmål. Det er gennem de overkommelige krav, til hvert delmål, der kan opstå flere succeser og dermed vil der være basis for at kunne opnå en mere meningsfuld læring i forbindelse med en proces. Hvis der er for høje ambitioner, om at kunne gå direkte til slutmålet, vil det gøre at modet kan svigte og overblikket udebliver (Kirketerp, 2012, s. 75). Det gælder om at handle ud fra den allerede opnåede viden når der vides nok til at kunne tage næste skridt i processen. Når der løses dele af en opgave vil slutmålet ikke overmande tankevirksomheden og dette giver mulighed for effektivt at gå ind i en forandringsproces. Hvis der lægges planer for hele processen med at nå til slutmålet, inden løsningen af opgaven er gået i gang, vil dette sandsynligvis ikke holde længere end til det første punkt på planen. Grunden hertil er at begivenheder påvirker hinanden og den første hændelse vil påvirke den næste i rækken. En proces kan ikke styres længere end til den næste, bedste handling og derefter vil der igen være basis for se på den næste bedste handling (Kirketerp, 2012, s. 75). Dermed mener Kirketerp dog ikke at man ikke skal planlægge eller forsøge at holde sig til en plan, men hun mener blot at der skal være plads til at kunne klare ændringer i planen. Hun mener at man skal være opmærksom på at planer er skrøbelige og at enhver planlægning beror på en fiktiv fremtid, så det derfor også er fiktiv kontrol der kan have over en sådan plan. Det er derfor også vigtigt at kunne være fleksibel når det handler om at arbejde udfra den dynamiske tilgang til opgaveløsning (Kirketerp, 2012, s. 76). Det er dog nødvendigt for en proces at der er hold i fremtiden i forhold til en opgaves slutmål. Men dette blik på fremtiden må ikke stå i vejen for at der er fokus på hvilke midler, der kan være med til at løse opgavens dele og at der kan opstå flere uforudsete hændelser. Fokus på midler, frem for mål, åbner muligheden for at arbejde med ‘små skridt, med fuld kontrol’. Det er også gennem de små skridt der opstår nye muligheder for at understøtte lysten til og erfaring med handling og overvindelse af frygten for at omsætte ideer. Udgangspunktet skal ligge i individets ressource, og ikke i et bestemt mål (Kirketerp, 2012, s. 76). Det er de personlige

kompetencer der skal gøres brug af i forbindelse med at have midlerne til løsningen af dele i en opgave. Egne midler, eller kompetencer, giver mulighed for at transformere ide til handling, hvilket understøtter foretagsomheden. Det er den korteste vej, ikke til målet, men til handlingen der er den mest interessante. Ved hele tiden at beskæftige sig med den næste, bedste handling gennem små skridt af fuld kontrol, bliver den foretagsomme handling overkommelig og mulig (Kirketerp, 2012, s. 76).

Selvindsigt og refleksion

“Hvis vi kender os selv, ved vi, hvordan vi skal undgå, at vores fejl kommer til at hæmme os. Succes skal skabes - ikke planlægges.” (Kirketerp, 2012, s. 77).

Bandura beskriver det at være bevidst om sine psykologiske og fysiske reaktioner i forskellige situationer som særdeles vigtigt og det lægger Kirketerp sig tæt op ad i hendes formulerede strategi omkring selvindsigt og refleksion (Kirketerp, 2012, s.78). Den første forudsætning for at kunne opnå succes, er at kende sig selv og egne kompetencer. Det er indblikket i egne ressourcer og eget udgangspunkt, i forhold til læring, der giver det enkelte individ mulighed for at opleve en succes med at flytte sig i forhold til det oprindelige udgangspunkt. Det er vigtigt at vide hvordan og hvorfor man reagerer på udfordringer så det kan blive tydeligt hvilke kompetencer der skal trænes i og hvad der skal arbejdes hen imod. Denne strategi ligger i tråd med den dynamiske læringstilgang som foretagsomhedsdidaktikken dækker sig ind under. Det handler om at træne og øve til at opnå nye kompetencer, hvor selvindsigt og refleksion er vigtige redskaber i et individuel læringsperspektiv (Kirketerp, 2012, s.79).

Det er nødvendigt at have fokus på hvordan den affektive afstemning er hos det enkelte individ. Den affektive afstemning er grundlaget for hvordan individet registrerer emotioner og hvis denne afstemning af emotioner skal være korrekt må der være sammenhæng mellem hvad der opleves og hvordan dette tackles. Hvis der er en dårlig affektiv afstemning så vil der være tendens til at have frygt for noget nyt og ukendt og derfor indgå negativt i forandrede handlinger. Der er derfor særdeles god grund til at opøve kompetencen til at lave basale affektive afstemninger, fra grundskolen og helt op på videregående uddannelsesniveauer (Kirketerp, 2012, s. 79). Alle vores individuelle valg er truffet på baggrund af emotioner og det er i disse emotioner, der skal findes et svar på hvorfor nogen blokerer og andre går foretagsomt til udfordringer. Afkodningen af hvorfor en person har den ene eller anden tilgang kræver ikke en terapeutisk eller psykologisk behandling, men kan løses med eksempelvis almindelig samtale omkring handlemønstret. På den måde øves selvindsigt og refleksion over egen tilgang. Der kan opstå en forståelse for eget standpunkt og dernæst kan der arbejdes mod at bruge erfaringer der tidligere har ført til succes. Kompetencen til selvindsigt og refleksion, som beskrevet i starten af afsnittet, er vigtige for at kunne skubbe sin egen læring fremad og indgå i tiltagende vanskelige udfordringer. For at opnå succes skal der gentages og genbruges strategier der har bevirket succesoplevelser på en bevidst og indre-motiveret måde (Kirketerp 2012, s. 79).

“Learn to fail or you will fail to learn.” (Kirketerp, 2012, s.79).

Modet til at fejle, er endnu en strategi der skal øves, da det ikke er naturligt i læringssituationer at fejre fejlen. Kirketerp beskriver, hvordan det kan være forbundet med følelsen af en trussel mod livsgrundlaget, hvis et individ oplever gentagne fiaskoer og dette kan være med til at lamme viljen til at handle. En manglende tro på egne evner, og angsten for ikke at lykkes, kan blive definerende for en person og gøre at denne undviger udfordringer. Med tråde tilbage til de erhvervsøkonomiske tilgange, lægger Kirketerps foretagsomhedsdidaktik sig op ad en tese fra økonomisk iværksætteri, om at man først er succesfuld når man har oplevet at gå fallit. For at være succesfuld skal man vide hvad økonomisk fiasko vil sige i praksis, lære af det og derefter undgå at begå nøjagtig de samme fejl igen (Kirketerp, 2012, s. 79). Denne strategi kan, i forhold til det læringsmæssige perspektiv, sidestilles med at tage ved lære af et mislykket forsøg på at løse en opgave. Fejl er uundgåelige led i menneskelig udvikling og der kan høstes stor læring i forbindelse med disse fejl såfremt de bliver italesat som læring og behandles med accept. Det enkelte individ kan med fordel møde egne fejl, med åbne øjne, og skrue ned for perfektionismen og fejlfinderkulturen således at der kan fejles hurtigt og læringen heraf kan bruges fremadrettet (Kirketerp, 2012, s. 79).

I en foretagsomhedsdidaktisk tilgang til undervisning er det ofte komplekse forløb der bygger på uforudsigelige situationer der arbejdes med. Her kan de være en stor befrielse at arbejde med en accept af fejl som værende en vej til læring og dermed succes for den enkelte. Ved at fokusere på læringen af fejlen, umiddelbart i forbindelse med oplevelsen, vil den affektive afstemning komme til at stemme overens med at kunne indgå positivt i den forandrende handling og dermed øve den foretagsomme kompetence. Det er i denne måde at indgå i læringssituationer der kan være med til at skabe en accept af princippet *learn to fail or fail to learn* (Kirketerp 2012, s. 80). Der vil altid være en vurdering af hvornår man ved nok til at kunne begive sig ud i en usikker handling og denne vurdering kan være lammende for handlekraften. Der er, særligt i uddannelseskulturen, fokus på at belønne dem der bliver ved med at undersøge hvad man kunne gøre, hvis man skulle, og sjældent på at belønne dem som tager ved lære af fejl begået i en læringsmæssig proces. Kirketerp mener at der skal belønnes for den opnåede læring gennem at fejle da dette er med til at opbygge en stærk self-efficacy for det enkelte individ. Her er selvindsigt i og refleksion over egne fejl, nødvendige redskaber så der bliver fokus på læring af en fejl og ikke på selve den begåede fejl (Kirketerp, 2012, s 80). Kirketerp citere Goethe i forhold til hvordan læring opstår således: *“Indtil man virkelig helliger sig noget, er der altid tøven, resultatløshed, muligheden for at trække sig... Dristighed rummer genialitet, kraft og magi. Begynd og begynd nu!”* (Kirketerp 2012, s. 80). Dette opsummerer Kirketerps pointer meget fint; at det kræver at man indgår i den forandrende handling og at der skal en indsats til for at kunne lykkes. Citatet underbygger også Kirketerps argument om at det kræver virkelige hændelser at opnå succesoplevelser der kan være med til at ændre den oplevede self-efficacy (Kirketerp, 2012, s. 80).

Ændring af vaner

“En person skal have så mange succesoplevelser med at omsætte viden til værdi som muligt for på den måde at skabe stærke og robuste positive markører med foretagsom handling.” (Kirketerp, 2012, s. 80).

Erfaringer kan ikke overdrages og derfor er det vigtigt at den enkelte person danner sine egne. Det er ikke nyttigt at læne sig op ad andres erfaringer da det er individuelt hvad hver enkelt person forbinder følelsesmæssigt med nye situationer. Kirketerp beskriver at der er positive og negative markører som dannes gennem oplevelser af situationer (Kirketerp, 2012, s. 80). De negative står i forbindelse med det man i fremtiden vil undgå, hvorimod de positive giver lyst til at gentage denne oplevelse. Hvis en situation, der er forbundet med en positiv markør, gentages med succes på hinanden flere følgende gange vil dette være med til at give en gradvist forstærket positiv markør. Disse positive markører er vigtige når det kommer til at øve sig og opnå succesoplevelser. Det er gentagelserne, af de positive oplevelser, der kan ændre de negative til positive over tid. Det er individuelt hvor mange positive oplevelser der skal til at ændre en negativ markør, men der skal tre gange så mange positive som negative oplevelser til at opleve en balance (Kirketerp, 2012, s.81). Hvis kravet omkring handling opleves som en for stor udfordring vil det ikke være forbundet med følelsen af succes, men der vil i stedet være en oplevelse af fiasko. Denne oplevelse repræsenteres af en negativ markør og denne skal derfor bearbejdes i en positiv retning. Foretagsomhedsdidaktikken tilbyder en mulighed for at der kan tilrettelægges udfordringer der lægger op til at give positive markøre gennem arbejdet med delmål. Dermed er der større mulighed for at skabe de positive markører gennem succes med delmål og ikke en negativ markør ved at præsentere slutmålet som succes. Helt grundlæggende er den vigtigste positive markør alt hvad der begynder med *‘Jeg kan’* (Kirketerp, 2012, s. 82).

Rollemodeller, som anviser næste trædesten

“Vi har brug for ét eller flere nærværende forbilleder. Én, der kan anvise næste trædesten, fordi vedkommende på et tidspunkt har tacklet noget lignende og uvilkårligt får os til at tænke: Nåeh, det bare det jeg skal gøre!” (Kirketerp, 2012, s. 82).

Når der skal vælges noget nyt, og umiddelbart svært, skal der være en ledestjerne til stede for at gøre retningen tydelig og give indtryk af hvilke skridt der kan tages i retning af at opnå succes. Såfremt der ikke er en ledestjerne, vil der kunne opstå en fornemmelse af retningsløshed og der vil være stor usikkerhed omkring hvilke skridt der er mulige. En sådan ledestjerne, kan i følge Kirketerp være en rollemodel der selv har gennemgået noget lignende. Rollemodellens kompetencer og succeser bør have karakter af at være opnåelige da det ellers vil have den stik modsatte effekt. Uopnåelige rollemodeller vil kunne tænde for frygten for at fejle og efterlade det enkelte individ med en følelse af magtesløshed i forhold til at indgå i en forandrende handling (Kirketerp 2012, s. 82).

I forbindelse med at arbejde med den foretagsomme handling kigger Kirketerp igen mod det erhvervsrelaterede iværksætteris modeller. Her arbejdes der også med rollemodeller, ofte i form af mentorer, der hjælper nystartede iværksættere med at opbygge dele af deres

virksomheder indenfor forskellige områder af selve virksomhedsideen. Der kan også være eksperter på forskellige områder der kan træde til i dele af udviklingen af en ide til en reel virksomhed. Rollemodellen skal være en person, som den man kan spejle sig i, så der kan opstå et ønske om at være ligesom vedkommende. Der skal være en oplevelse af at rollemodellen viser vej, i en tåget og usikker retning, men at der er tryghed i det (Kirketerp, 2012, s. 82). Den gode rollemodel angiver de næste trædesten og er med til at nedbryde en proces i dele så det bliver overskueligt at indgå i noget nyt og ukendt. Den som beskuer rollemodellen må have både forståelse for mennesket og begivenheden da disse to hænger sammen, når det kommer til at kunne se sig selv transformere som rollemodellen (Kirketerp, 2012).

Belønning for handling - Foretagsomhed som læringsmål: washback

“Man får, hvad man måler” (Kirketerp, 2012, s. 83).

Kirketerp argumenterer, i foretagsomhedsdidaktikken, omkring at belønne handling og dette er ifølge hende svært i et uddannelsessystem som belønner gennem eksamens- og bedømmelsesformer der honorerer rigtigt og forkert. Hun mener at der straffes for handlekraft og foretagsomhed, i og med at der er opsat krav i læringsmål, som giver indtryk af at kunne fejle uden det er en positiv personlig læring (Kirketerp, 2012, s. 83).

For at kunne understøtte det foretagsomme vil det være nødvendigt at kunne belønne, når individet udviser vilje og kompetencer til at indgå i forandrende handlinger, i forbindelse med løsninger på konkrete opgaver. Kirketerp bruger her Banduras teori om sociale overtalelser som handler om at skabe en positiv diskurs omkring det at være foretagsom. Dette gøres ved at de foretagsomme handlinger italesættes positivt. Dannes en fælles fornemmelse for at det giver mening at yde den ekstra indsats og dette øger også den personlige self-efficacy (Kirketerp, 2012, s. 84). Foretagsomhed stimuleres bedst ved at individet bliver motiveret og relevansen af at handle skal være tydelig. Kirketerp mener at, der på uddannelsessteder, skal gøres mere ud af at belønne initiativrigdom, modet til at fejle og troen på at ting kan lade sig gøre. Det er disse tre kompetencer Kirketerp ser som de mest ønskelige læringsmål i uddannelsessystemet uanset niveau (Kirketerp, 2012, s. 84).

Herunder følger en opsamling på de syv strategier der er gennemgået i de foregående afsnit.

Opsamling af de syv strategier

Foretagsomhed kan identificeres ved, at der er sket en transformation fra tanke til handling, kendt som intention, over til ‘forandrende handlinger’ der har værdi for andre (Kirketerp 2012). Skub-metoden er et redskab der kan være med til at få ovenstående til at lykkes. Skub-metoden er bygget op af de syv samvirkende strategier der tilsammen understøtter hver sin del af at kunne opleves succesen i forbindelse med at udføre de foretagsomme handlinger. Succesoplevelsen er den klart vigtigste strategi, som de andre strategier støtter op omkring, da denne danner grundlag for at have en indre motiveret lyst til at omsætte viden til værdi. Strategien omkring selvindsigt og refleksion giver individet et større indblik i hvordan den ønskede foretagsomme kompetence øves og hvordan denne forankres som en

personlig kompetence. Ved hjælp af rollemodeller kan der skabes et overblik over hvilke skridt der kan tages i retning af engagere og skabe grobund for lysten til at handle. Rollemodellen tjener det formål at se hvordan delmål kan nedbrydes i processer der fører til slutmålet. Slutteligt er det vigtigt at have en diskurs der understøtter belønningen for handling og ikke kun have fokus på at blive belønnet for at kunne gøre noget rigtigt. Det kræver et miljø der understøtter foretagsomhed at kunne udvikle det til en personlig kompetence. De syv strategier kan, hvis de integreres i undervisning, forøge det enkelte individs foretagsomhed (Kirketerp 2012).

Med ovenstående opsamling afsluttes specialets teoretiske grundlag forud for den kommende analyse. Gennem det teoretiske grundlag er der redegjort for perspektiver der tydeliggør kendetegnene ved selvværdsskabende undervisning. Efterfølgende et perspektiv der danner rammen for hvordan selvværdsskabende undervisning kan forbindes med entreprenøriel undervisning.

Analyse

Metoden for nærværende analyse er baseret på den hermeneutiske tilgang som tidligere er præsenteret i opgavens videnskabsteoretiske fundament. Den hermeneutiske tilgangs dedikerede måde at opnå ny viden på et givent område, går gennem en proces hvor der afdækkes ny viden via belysningen af delelementer. Disse delelementer udgør tilsammen en helhed, der ligger til grund for den nye viden. Belysningen af et emne beror på den undersøgendes forforståelser og fortolkninger. Disse forforståelser og fortolkninger udvikles i takt med at der opnås ny viden gennem dybere forståelse for de enkelte dele der bidrager til forståelsen af helheden. Gennem den hermeneutiske proces skiftes der mellem dele og helhed i en konstant vekslende proces i takt med at forståelserne udvides (Egholm, 2014).

Med det narrative litteraturstudie som metodisk grundlag til at afsøge bidragende aktører omkring emnet, understøttes således også den hermeneutiske tilgang. Der afsøges dele og dannes helheder i forhold til at belyse emnerne i opgavens problemformulering gennem et dybdegående indblik i det eksisterende teoretiske felt.

Denne analyseproces udgøres af en analyseform af komparativ karakter. Denne form for analyse har til formål at sammenligne og fortolke på den litteratur der er relevant for at opnå ny viden om projektets emne og dermed at kunne komme nærmere en besvarelse af opgavens problemformulering. Analysens grundlag er således de tre, i opgavens teoriafsnit beskrevne, teorier og teoretikernes relevante standpunkter i forhold til opgavens nedenstående problemformulering. Analysen vil, gennem sammenholdelse af disse dele, munde ud i en besvarelse af nedenstående problemformulering gennem specialets konklusion.

Hvad kendetegner en selvværdsskabende undervisning og hvordan er den forbundet med en entreprenøriel undervisning?

Analysen vil være delt i to dele, hvoraf de begge danner basis for hver deres del af problemformuleringens endelige besvarelse. Den komparative analyseform tillader at undersøgelsens formål, defineret af problemformuleringen, kan belyses ud fra allerede præsenteret teori henholdsvis om hvad der er selvværdsskabende og dernæst hvordan entreprenørskabsundervisningen står i kontekst hermed.

Analysens første del

Bandura og Dweck repræsenterer analysens første del, som har "*hvad kendetegner selvværdsskabende undervisning?*" som omdrejningspunkt. Her vil der være fokus på at sammenligne de to med henblik på at tydeliggøre et syn på kendetegnene i selvværdsskabende undervisning.

Der er i begge teoretiske aktørers tilfælde et udgangspunkt i et individperspektiv der kommer til udtryk ved et fokus på, hvordan det enkelte individs selvværd skabes via overvejende

kognitive processer. De internaliserede forestillinger omkring egne kompetencer og evner er for begge også af afgørende karakter. Det er, populært sagt, troen på sig selv der skal enten opbygges eller afstemmes, for at have et selvværd der ligger i tråd med de aktuelle evner og kompetencer der ligger til grund for at kunne udvikle sig.

Banduras teori om self-efficacy bygger på fire processer der skal til for at opbygge en høj grad af selvværdsskabelse - af Bandura kaldet self-efficacy. Han lægger vægt på de kognitive, motivationelle, affektive og selektive processer, som nødvendigheder for at kunne fokusere på at opbygge et sundt selvværd (Bandura, 2012). Til sammenligning har Dweck teorien omkring growth og fixed mindset, som har seks fokuspunkter i henhold til hvordan individet kan opbygge det, for hende, ønskelige growth mindset. Disse punkter dækker over hvordan et individ tackler eksempelvis forhindringer, udfordringer, egen indsats, kritik eller andres succes (Dweck, 2007). Bandura og Dweck identificerer begge en række processer der ligger til grund for selvværdsskabelse hos det enkelte individ. For at kunne overføre det selvværdsskabende til en undervisningskontekst, antages det derfor at de bagvedliggende processer er yderst essentielle elementer.

Carol Dweck arbejder med en mindset-tankegang der omhandler den internaliserede måde hvorpå udfordringer generelt tackles (Dweck, 2007). Hendes to definerede mindsets, kaldet henholdsvis growth og fixed mindset, lægger sig tæt op af Albert Banduras begreb om self-efficacy, som kan være af svag eller stærk karakter hos den enkelte (Bandura, 2012). Begge opererer med et udgangspunkt i at disse to sider af selvværdsskabelsen ligger i tilgangen til udfordringer. De deler også synspunktet at der er tale om en personlig kompetence der kan øves og trænes, for derved at styrke den ønskede høje efficacy eller et growth mindset. Denne enighed kommer også til udtryk i at de begge lægger stor vægt på at det er kompetencer der skal udvikles via en kognitiv proces.

Begge teorier har afsmittninger fra den positive psykologi idet både Dweck og Bandura har et dynamisk læringssyn, der kommer til udtryk ved at de begge anser intelligens, evner og kompetencer for at være mulige at udvikle (Bandura, 2012; Dweck, 2007). Der er ligeledes en enighed mellem de to omkring at et individ har potentiale for livslang læring og at det er enten for Bandura en høj self-efficacy og for Dweck et growth mindset, der muliggør dette potentiale. Det er ifølge de to teoretikere, blandt andet individets egen tilgang til læring, der afgør om der er basis for at udvikle evner og træne kompetencer i forhold til forskellige livssituationer. Dweck beskriver at det ikke kun er i forbindelse med decideret undervisning og videnstilegnelse, at mindsettet defineres. Hun benævner at mindsets også har betydning for resultater i forbindelse med sport, erhvervs- og kærlighedslivet (Dweck, 2007). Bandura opererer også med at den livslange læring har fodfæste i, hvordan den selvopfattede efficacy er og individets egen forestilling omkring det gode liv (Bandura, 2012).

Selvværdsskabelsen er, i tråd med det dynamiske læringssyn, beskrevet af begge teoretikere som værende af processuel karakter. Begge teoretikere bygger deres teorier på at der er en form for internaliseret forestillelse omkring niveauet af egne evner og kompetencer. En sådan forestillelse opstår ifølge Bandura, via affektive processer, hvor der udvikles en forståelse for egen mestringsevne og her er der fokus på, hvordan individet håndterer trusler. Dweck arbejder i sin teori også med fokus på hvordan individet håndterer

udfordringer og forhindringer. Der er altså en enighed mellem de to teoretikere, om at det er noget udefrakommende der kræver handling som danner basis for at kunne øve og træne, hvordan en sådan handling bedst kan håndteres (Bandura, 2012; Dweck, 2007). Det er denne forestillelse omkring egne evner der giver det enkelte individ mulighed for at se, i hvilken retning der kan øves og trænes for at forbedre det oprindelige udgangspunkt. Det er, med andre ord, gældende for begge teoretikere, at de anser udfordringer og møder med den ukendte opgave, som værende muligheden for at kunne øve og træne og dermed forbedre evner og kompetencer.

I den procesorienterede tilgang til selvværdsskabelsen gør det sig gældende at der er fokus på hvilke handlinger det enkelte individ gennemfører i mødet med ukendte situationer. Dette medfører ligeledes at begge teoretiske positioner indeholder et handlingsperspektiv med fokus på individets egen indsats, vovemod og vilje. Med fokus på individets egen indsats og værdien heraf, mener Bandura at der i denne kontekst er tale om at individet motiverer sig selv gennem forestillinger omkring hvad evnerne rækker til og hvilke udfald der kan være i forbindelse med at gøre en indsats (Bandura, 2012). Dweck beskriver også at det er individets egen indstilling til at yde en indsats, der er afgørende for at hvordan en ukendt situation imødegås (Dweck, 2007). Denne vigtighed af egen indsats, beror på en indre motivationel proces, hvor det er individets evne til at se værdien af at yde en indsats, der ligger til grund for den indre motivation. Hvis der ikke er en forestilling om at det nytter at yde en indsats, vil der heller ikke være basis for at kaste sig ud i det. Bandura kalder dette for de motivationelle processer og disse er af kognitiv karakter. Han argumenterer for at det er individets forestilling om egen efficacy, der afgør hvor store mål der opsættes, hvor stor en indsats der ydes og hvordan en eventuel fiasko tackles (Bandura, 2012). Dweck har også fokus på den indre motivation, som beror på ønsket om at lære. Hun bruger dermed ideen om individets egen læringslyst, som værende en stor del af den indre motivation, og dermed en grund til at yde en indsats (Dweck, 2007).

Begge teoretikere funderer således deres teori på at individet kan reflektere over, og har indsigt i, egen læring og at disse kompetencer er vigtige. Det er refleksionen og selvindsigten, som internaliserede processer, der gør at det enkelte individ kan se meningen med at yde en indsats. Læringsudbyttet består i at individet danner en erfaring med at de nævnte kompetencer leder til et mål. Bandura tilskriver de affektive processer stor værdi i forhold til at have den indre motivation og til at kunne indgå i potentielt "farlige" situationer. Selvindsigt og et højt refleksionsniveau giver det enkelte individ et mere retvisende billede af egne evner og kompetencer, hvilket er i direkte forbindelse til den oplevede mestringsevne.

Mestringsevnen er, for Bandura, det der gør det muligt at have kontrol i truende situationer. Dweck opererer også med et mestringsbegreb som skal være tilstede for at individet kan indgå handlekraftigt i mødet med udfordringer og forhindringer. Hun læner sig op ad Vygotskjis teori om læring i nærmeste udviklingszone som dækker over at der gradvist kan opbygges nye evner, når man opererer med opnåelige mål (Jerlang, 2002). Her kan Dwecks teori opfattes mere praksisnær i forbindelse med den selvværdsskabende undervisning. Hendes yet/not yet-metode, som kan omsættes direkte ind i undervisningsøjemed, hviler netop på at kunne tydeliggøre det enkelte individs næste udviklingstrin og opstille delmål, frem for udelukkende at have fokus på slutmålet. Yet/not-yet-metoden tilbyder at man ikke

enten kan noget eller ikke kan noget, men at der ligger et felt mellem de to til at øve og træne. Dette felt er der hvor der kan læres og hvor det dynamiske læringssyn bliver meget tydeligt og kan omsættes til en praksis. Dette er hvad Dweck betegner som et progressions mindset (Dweck, 2007). Bandura tilskriver mestringsevnen stor værdi, såvel som Dweck gør, og de er også enige om at der skal opsættes opnåelige delmål for at kunne opbygge denne mestringskompetence over tid.

Når Bandura omtaler elementer omkring at øve eller træne bliver han ikke så specifik som Dweck i hvordan dette kan gribes an. Banduras fokus på den handlingsorienterede tilgang ligger mere i de internaliserede og personlige processer, frem for at tilbyde deciderede systemer der kan være med til at udvikle disse udefra. Banduras fokus på hvilke påvirkninger omverdenen kan have på den selvværdsskabende undervisning går mere i retning af sociale overtalelser og sociale stedfortrædende rollemodeller. Her benævner Bandura social overtalelse som en måde hvorpå der kunne opbygges et miljø der, i mødet med udfordringer, kan være med til at styrke den enkeltes troværdighed hen mod et sådan møde. Dette troværdighed skal være af en kognitiv bevidst og dermed internaliseret karakter sådan at det optimalt opleves af individet som et personlighedstræk. De sociale stedfortrædende rollemodeller, beskrives af Bandura, som værende dem der viser hvordan et ønsket mål kan opnås gennem at yde en vedholdende indsats (Bandura, 2012). Dweck har ikke en direkte pendant til de sociale stedfortrædende rollemodeller og den sociale overtalelse, men har mere fokus på hvordan det enkelte individ opfatter kritik og anskuer andres succes. Bandura mener at miljøet omkring individet kan være med til at underbygge en stærk forståelse af self-efficacy, og her er han fortaler for at der kan skabes læringsmiljøer der går i tråd med dette.

Begge teoretikere er enige om at det er gennem oplevelsen af personlig succes at der dannes erfaringer for at noget kan lykkes. De er således også enige om at der skal være en fornemmelse for at den vedholdende indsats kan føre én til det ønskede mål og at vejen dertil kan være at arbejde med delmål, så der opstår flere små succeser på vejen. De argumenterer begge for at individet, gennem et dynamisk syn på læring, kan udvikle sig gennem en handlingsorienteret tilgang og at der her opstår værdifuld læring. Læringen der opstår er en del af disse succesoplevelser, som Bandura mener der skal stræbes efter. Med disse succesoplevelser vokser troværdigheden og viljen til at kaste sig ind i noget nyt og der dannes en basis for at kunne yde en vedholdende indsats i forbindelse med at opnå nye succesoplevelser.

Opsummering af analysens første del

Dweck og Bandura, har som beskrevet i ovenstående afsnit, adskillige fællestræk og det er svært at identificere radikale forskelle. Dweck opererer med en mere praksisnær tilgang i metoden omkring Yet/not yet, hvor Bandura har et større fokus på en omverdensrelation, i forhold til hvordan denne påvirker den selvværdsskabende undervisning. Der er ikke tale om en egentligt uenighed, men nærmere om at de har hvert deres fokus.

Både Dweck og Bandura mener at det er personlige og internaliserede processer der har den største værdi når det kommer til at kunne påvirke hvordan et selvværd skabes. Disse processer skal udvikles og resultere i læring i forbindelse med en handlingsorienteret tilgang til at indgå i ukendte situationer. Hos Dweck drejer det sig om at kunne tackle udfordringer og forhindringer og for Bandura at kunne imødegå trusler, så der opstår en succesoplevelse med at overvinde disse.

Begge taler om succesoplevelser, omkring at opnå mål som værende grundlaget for at kunne yde en vedholdende indsats. Denne vilje til at yde en indsats, som er en personlig kompetence, mener begge er nødvendig når det kommer til at øge sit selvværd gradvist. Der er også enighed mellem dem når det kommer til arbejdet med delmål frem for fokus på det endelige mål. Det er den positive erfaringsdannelse, hvor en vedholdende indsats nytter, der skal være opbyggende i forhold til den ønskede handlekraft hos det enkelte individ.

Uagtet om der er tale om Dwecks growth mindset eller Banduras fornemmelse for egen self-efficacy, er der i begge tilfælde en enighed om at det kræver selvindsigt og refleksion at kunne besidde disse to. Selvindsigten og det høje refleksionsniveau giver individet mulighed for at kunne anskue egne evner og kompetencer på en realistisk måde. Dette gør også at det enkelte individ selv kan se udbyttet af egen læring og dermed vil kunne omsætte dette til ny læring i forbindelse med at øve og træne de personlige kompetencer. Hele tilgangen omkring at øve og træne, er de også begge enige i, og der er også en konsensus omkring at der skal opsættes opnåelige mål som fremmer en fornemmelse for mestring hos individet.

Selvværdsskabende undervisning kendetegnes, for Dweck og Bandura, således ved følgende punkter;

- En dynamisk tilgang til læring
- Oplevelsen af succes
- Positiv erfaringsdannelse
- Refleksion og selvindsigt
- Behovet for at øve og træne evner og kompetencer
- En handlingsorienteret tilgang
- Evnen til at kunne yde en vedholdende indsats.

Sammenholdt, kan de to teorier støtte op omkring hinanden så der, gennem brugen af viden fra dem begge, dannes et godt billede af hvad selvværdsskabende undervisning kan være.

Denne første del af analysen udbygges i næste del, hvor der særligt fokuseres på forbindelsen til entreprenørskabsundervisningen.

Analysens anden del

Analysens anden del omhandler hvordan de selvværdsskabende elementer, i forhold til undervisning, kan sættes i spil i praksis. I denne del af analysen er der fokus på at trække de elementer, fra analysens første del, frem som har stor værdi for netop den selvværdsskabende del af den entreprenørielle undervisningstilgang. Som teoretisk grundlag er det Anne Linstad Kirketerps foretagsomhedspædagogik og det hun kalder skub-metoden, der vil være genstand for denne anden del af analysen.

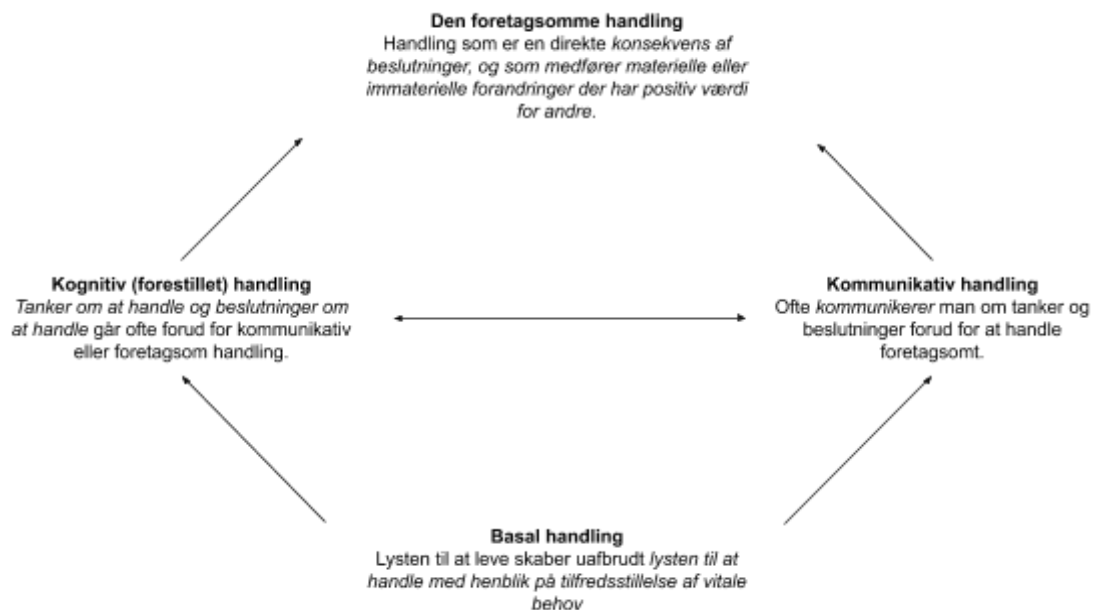
Kirketerp inddrages idet hun specifikt er fokuseret på at arbejde med en entreprenøriel tilgang til undervisning. Dette kommer til udtryk i de begreber hun opererer med gennem Skub-metodens syv strategier. Det første begreb der præsenteres i Kirketerps teori er *foretagsomhed*, som hun definerer som værende:

“En særlig menneskelig kvalitet, som ligger bag al udvikling, innovation og entreprenørskab, og er en grundlæggende oplevelse af kompetence til at handle i forhold til de mange muligheder livet byder på. Denne bagvedliggende kvalitet har jeg kaldt for foretagsomhed. Foretagsomhed kommer til udtryk overalt i menneskelivet, men eftersom mennesker er helt og aldeles afhængige af at være forbundne i gode sociale relationer, og samfundets sammenhængskraft er helt afhængig af foretagsomme individers hensyn til hinanden, definerer jeg i pædagogisk sammenhæng foretagsomhed mere specifikt som kompetence til at iværksætte forandrende handlinger som har værdi for andre.” (Kirketerp, 2012, s. 66).

Dette foretagsomheds-begreb sammenfatter flere af de elementer som både Bandura og Dweck har fokus på i deres respektive teorier. Der er først og fremmest fokus på handlekompetencen, som for både Bandura og Dweck også er et af de bærende elementer i deres teorier. Der er i Kirketerps definition af foretagsomhed også benævnt et fokus på *‘de mange muligheder livet byder på’*, hvilket kan sidestilles med det livslange læringspotentiale som er forbundet med det dynamiske læringssyn, som både Dweck og Bandura også er fortalere for. I Kirketerps definition af foretagsomhed lægger hun også vægt på *“samfundets sammenhængskraft som værende afhængig af foretagsomme individers hensyn til hinanden”*, hvor hun tydeligt tager stilling til en omverden som det enkelte individ er aktør i og en del af. Denne form for omverdensrelation hvor det enkelte individ gøres medansvarlig for samfundets sammenhængskraft, er en udvidelse i forhold til Bandura og Dweck’s teorier, der mest har fokus på hvordan individets selvværdsskabelse opstår. Kirketerp bruger formuleringen *“at iværksætte forandrende handlinger, der har værdi for andre”*, hvilket også ligger uden for det helt tydelige individ-fokus, som Bandura og Dweck repræsenterer i deres teorier. Kirketerps foretagsomheds-begreb har flere paralleller til både Dwecks og Banduras teorier, og det dækker over de mange processer der beskrives omkring de selvværdsskabende elementer. Der er dog lagt endnu mere fokus på den *forandrende handling, med værdi for andre*, og dette er en udvidelse af de to teorier fra første del af analysen.

Kirketerp har lavet en model, visualiseret herunder, der skal være med til at underbygge forståelsen for hvordan netop den foretagsomme handling opstår. Denne bygger også på de

kognitive og kommunikative elementer der har været aktuelle for Bandura og Dweck's teorier.



Figur 5 - Hvorledes foretagsom handling adskiller sig fra andre typer handlinger (Kirketerp, 2012, s. 70)

Den nederste del af modellen repræsenterer den *basale handling* som er styret af lysten til at leve. Kirketerp beskriver at der udelukkende er fokus på tilfredsstillelse af de vitale behov og handlinger der foregår mest per 'automatik' (Kirketerp, 2012).

Den kognitive handling, som er i modellens venstre side, repræsenterer alle de processer der ligger forud for den kommunikative og den foretagsomme handling. Det er i denne kognitive del, inden der igangsættes en handling, at der trækkes på tidligere dannede erfaringer, evner og kompetencer, mindset eller oplevet self-efficacy. Disse styrer den kognitive proces i høj grad. For både Bandura og Dweck er der stort fokus på denne internaliserede del af vejen mod en handling, og begge er enige om at det er eget selvbillede og dermed opfattelse af egne evner der bestemmer, hvordan en sådan kognitiv proces enten skubbes i retning af en forandrende handling, handling i ringe grad eller ingen handling. Den kognitive handling er en indre forestillelse omkring hvordan en ukendt situation kan forløbe og denne beror på hvorvidt det ukendte ses som en trussel eller som en mulighed for at opnå læring. Bandura kalder det for de *motivationelle processer* når individet sætter sine erfaringer i spil og disse ansporer til at handle, frem for at lade en frygt for fiasko lammende individets handling. Han beskriver det med at det er de kausale tilskrivninger der afgør udfaldet af den kognitive handling. Denne kognitive, personlige handling sættes i spil når der skal kommunikeres omkring en handling og det ønskede udfald heraf.

I højre side af modellen er den *kommunikative handling*. I denne form for handling er det den verbale kommunikation der kan skubbe individet til handling. Det drejer som, *hvordan* der kommunikeres omkring *at skulle handle*. Der er altså stort fokus på italesættelse af eksempelvis et møde med en ukendt situation. I denne kontekst vil det, for en underviser,

være vigtigt at lytte efter, hvordan der kommunikeres omkring at skulle indgå i en ukendt situation da der her kan indikeres hvilket mindset eller grad af efficacy det enkelte individ arbejder ud fra. Her vil Banduras *socialle overtalelse* også kunne komme til udtryk da der her er mulighed for at se individets niveau af social efficacy. Såfremt det er et individ med en høj grad af self og social efficacy vil italesættelsen være af positiv karakter. Handling, i forhold til en ukendt situation, kan være baseret på tidligere positive erfaringer og dermed vil italesættelsen også være af positiv karakter. Såfremt der kommunikeres ud fra en lavere grad af både self- og social-efficacy vil der være en mere tydelig negativ verbalisering omkring at skulle *handle*, da de erfaringer der trækkes på ikke er markører af positiv karakter (Bandura, 2012). Dwecks teori omkring mindset understøtter også at det er individets eget selvbillede i forhold til at kunne handle, der er styrende for hvordan der kommunikeres. Der vil altså, lige som hos Bandura, være en mere positiv kommunikation hvis der arbejdes med et growth mindset, hvorimod der vil blive udtrykt mere modstand, hvis det er et individ med et fixed mindset der stilles over for noget ukendt.

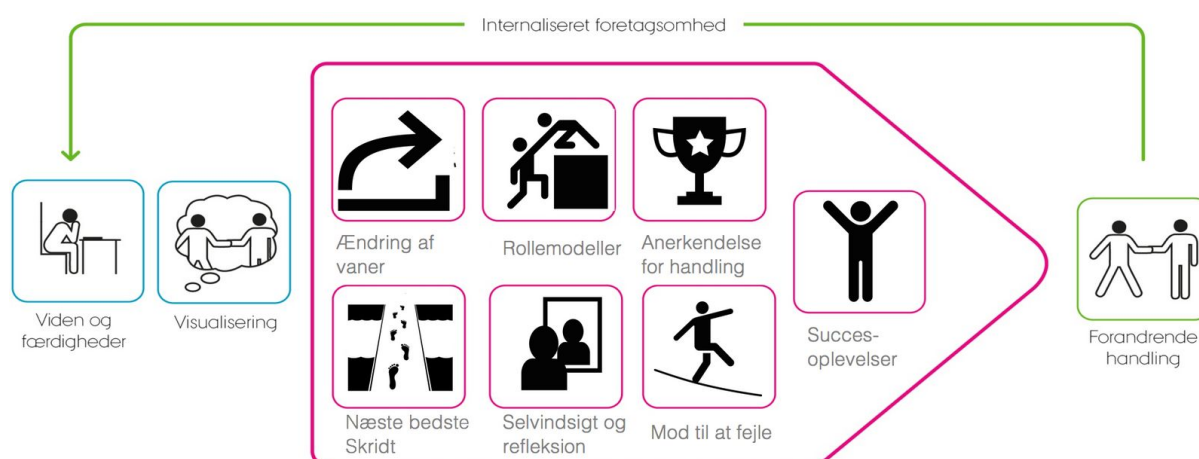
Den foretagsomme handling, er en form for handling der er baseret på de tre tidligere forklarede handlinger. Denne form for handling er, for Kirketerp, den der er ønskelig da den skaber en værdi for andre. Kirketerp mener at det foretagsomme handler om at tage sig selv og andre alvorligt. Det er defineret som en personlig kompetence, hvilket ligger i tråd med evnen til at kunne yde en vedholdende indsats. Denne evne er både hos Bandura og Dweck, den vigtigste personlige kompetence for det enkelte individ. Skabelsen af denne evne sker gennem de kognitive og kommunikative handlinger, der øves og i den forbindelse skabes der erfaringer som kan understøtte evnen til at foretage den foretagsomme handling. Der er også her fokus på at det er individets internaliserede evne til at kunne reflektere og besiddelsen af en realistisk selvindsigt, som i den kommunikative og kognitive handling.

Herunder rettes fokus mod Kirketerps Skub-metoden, der konkretiserer hvordan individet kan omsætte de internaliserede processer til den foretagsomme handling. Den personlige kompetence, der muliggør den foretagsomme handling, er målet med den entreprenørielle undervisning. Skub-metoden tydeliggør hvordan individet, gennem syv strategier, kan opnå den ønskede personlige kompetence.

Skub-metodens overordnede fokus er på den handlingsorienterede tilgang. Kirketerp fokuserer på hvilke virkemidler der skal være repræsenteret så det enkelte individ kan 'skubbes' i retningen af den forandrende handling, som ligger til grund for den foretagsomme kompetence. Dette er den gennemgående tilgang når Kirketerps Skub-metode skal bruges i undervisningssammenhænge. Der ligger syv samvirkende strategier til grund for Skub-metoden;

Skub-metoden bygger på Kirketerps syv strategier:

- Succesoplevelser
- Udgangspunkt i midler
- Selvindsigt og refleksion
- Mod til at fejle
- Ændring af vaner
- Rollemodeller
- Belønning for handling (Foretagsomhed som læringsmål)



Figur 6 - Skub-metoden - Transformation fra tanker til handling.
(Kirketerp, 2012, s. 72)

Disse syv strategier, som er illustreret i den ovenstående model, har mange sammenfald med både Dweck og Banduras teoriers hovedpunkter. Modellen viser hvordan de syv strategier, som internaliserede elementer, kan føre til den ønskede forandrende handling der ligger til grund for at opnå foretagsomhed som personlig kompetence. Modellen illustrerer hvordan *viden og færdigheder* samt evnen til *visualisering*, går forud for brugen de syv strategier. Her er både Dweck og Bandura, i deres teoretiske standpunkter, også enige i at disse to skal være tilstede for at der kan arbejdes med en positiv selvværdsskabelse.

Der er hos Kirketerp formuleret en strategi omkring at have modet til at fejle, hvilket også ligger i tæt forbindelse til Banduras formuleringer omkring at besidde vovemodet når det drejer sig om at foretage forandrende handlinger. Dweck peger på at en yet/not yet tilgang til undervisning er en strategi der understøtter at der afprøves handlinger og dermed får individet en indikation af hvor langt egne evner rækker. Både modet til at fejle, vovemodet og en yet/not yet tilgang repræsenterer samme tilgang til at der skal handles samt at det er her der er et stort læringsudbytte.

Kirketerps syvende og sidste strategi, omhandler belønning for handling, hvor der er fokus på det foretagsomme som det vigtigste læringsudbytte. I denne strategi lægger hun sig tæt op ad Banduras *social overtalelse* da der her er basis for at der kan opbygges en sproglig diskurs eller en kultur som omgiver en undervisning (Kirketerp, 2012, s. 83). I en sådan

sproglig diskurs eller kultur er det muligt at der sættes et positivt fokus på den forandrende handling og dermed foretagsomheden i forbindelse med den handlingsorienterede tilgang. Kirketerp argumenterer, i forbindelse med Skub-metoden, for at omgivelserne omkring en undervisning skal repræsentere en sådan diskurs og miljø, så det lader sig gøre at belønne individet for den foretagsomme handling. Her understøtter Dwecks yet/not yet tilgang også at der skal være en belønning for at handle og ikke blot for at opnå det ønskede slutmål i en undervisningssammenhæng. Kirketerp udvider den traditionelle tilgang til undervisning, hvor hovedfokus vil være på det endelige faglige mål med en dimension hvor der i højere grad skal være fokus på belønningen for udøvelsen af de foretagsomme kompetencer i forbindelse med de faglige mål. Denne nye dimension, i forhold til læringsudbyttet, skal ifølge Kirketerp være med i den understøttende diskurs som en honorering af individets evner til at gøre brug af de syv strategier. Læringsmålet skal, fra både underviser og studerende, være synonymt med at kunne handle foretagsomt. Kirketerp argumenterer dermed for at der er et behov for at uddannelsesinstitutioner officielt belønner initiativrigdom, mod til at fejle og tro på at ting kan lade sig gøre. Hun mener også at for at opnå selve foretagsomheds-kompetencen skal dette være et læringsmål i sig selv på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Opsamling på analysens anden del

Kirketerps entreprenørielle tilgang til undervisning har fokus på flere delelementer som skal være repræsenterede for at der kan opnås en foretagsomheds-kompetence. Hun har via sine syv strategier lavet et fundament for hvad den entreprenørielle undervisning skal indeholde, så der er de mest optimale omstændigheder for det enkelte individs personlige læringsudbytte. Der er i høj grad fokus på en processuel tilgang, hvor det handlingsorienterede element giver mulighed for at kunne afprøve, afstemme og udvikle de hidtil individuelt opbyggede evner og kompetencer. Der er tydelige tegn på at Kirketerp arbejder med begrebet undervisning ud fra at der skal være et dynamisk læringssyn som tillader gradvis opnåelse af den ønskelige foretagsomme kompetence.

Kirketerp vægter både de kognitive og kommunikative handlinger højt da begge danner grundlag for om, og hvordan, den foretagsomme handling udøves. Det er i disse internaliserede handlinger det enkelte individ skal tage sig selv og andre alvorligt med hensyn til at kunne omsætte viden til handling og dermed kunne skabe en værdi for andre. Refleksion og selvindsigt er yderst vigtige kompetencer idet disse kan understøtte processen mod den foretagsomme handling. Disse to kompetencer har stor betydning da det realistiske billede af egne evner ligger til grund for, hvordan ukendte situationer kan tackles. Kirketerps entreprenørielle undervisningstilgang har et dedikeret mål i forbindelse med udviklingen af den foretagsomme kompetence, som kommer til udtryk gennem hendes syvende og sidste strategi omhandlende belønning for handling. Her opsættes et læringsmål omkring den personlige udvikling i forhold til foretagsomhed der skal arbejdes med parallelt med det faglige læringsmål. Dette læringsmål skal understøttes af den sproglige diskurs og læringsmiljøet den studerende færdes i såvel som det skal honoreres officielt af uddannelsesinstitutionerne på alle niveauer i uddannelsessystemet.

I opgavens næste afsnit, konklusionen, vil specialets problemformulering søges besvaret med udgangspunkt i de to dele af den ovenstående analyse i forhold til kendetegn ved selvverdsskabende undervisning og en potentiel forbindelse til en entreprenøriel undervisningstilgang.

Konklusion

Konklusionen søger at give en besvarelse af specialets problemformulering, på baggrund af analysen, hvorfor dette afsnit indledes med at inddrage problemformuleringen igen.

Hvad kendetegner en selvværdsskabende undervisning og hvordan er den forbundet med en entreprenøriel undervisning?

Gennem opgavens analyse fokuseres der på at identificere kendetegn på hvad selvværdsskabende undervisning kan bestå af og dernæst på hvordan disse kan være forbundet med en entreprenøriel tilgang til undervisning.

Analysen har teorierne fra Carol Dweck om Mindsets og Albert Bandura om self-efficacy som genstande for analysens første del. Der er adskillige fællestræk mellem de to teorier og der er ikke store radikale forskelligheder. Dog præsenterer Dweck en meget praksisnær metode, i hendes yet/not yet tilgang til at opbygge evnen til at yde en vedholdende indsats. Der er i begge teorier fundet kendetegn omkring hvilke virkemidler og kompetencer, der kan ligge til grund for hvordan en positiv selvværdsskabende undervisning kan understøttes. Disse kan oplistes som følgende:

- En dynamisk tilgang til læring
- Oplevelsen af succes
- Positiv erfaringsdannelse
- Refleksion og selvindsigt
- Behovet for at øve og træne evner og kompetencer
- En handlingsorienteret tilgang
- Evnen til at kunne yde en vedholdende indsats.

Disse kendetegn ved en selvværdsskabende undervisning har, for begge teoretikere, høj værdi når det kommer til det enkelte individs potentiale i forbindelse opnåelsen af en positiv selvværdsdannelse. Det kan i forbindelse med analysens første del konkluderes at det er de internaliserede processer der bør være mest fokus på, når der er tale om en selvværdsskabende undervisning. Det kan således også konkluderes at det er individets kognitive processer, der ligger til grund for størstedelen af de handlingsorienterede kompetencer. På baggrund af analysens første del kan det slutteligt konkluderes at det ønskede selvværd blandt andet indeholder elementer af indre motivation, evnen til at kunne reflektere over egen indsats og udbytte, selvindsigt i kompetence ståsted, en veludviklet mestringssevne samt modet til at prøve sig frem.

I analysens anden del er formålet at se hvordan selvværdsskabende undervisning kan være forbundet med en entreprenøriel undervisning. Analysens anden del har taget udgangspunkt i Anne Linstad Kirketerps begreb foretagsomhed og hendes metode – skub-metoden. Kirketerp opererer ud fra syv strategier der skal understøtte opnåelsen af den ønskede foretagsomhedskompetence. I de syv strategier fra Kirketerp er der tydelige sammenfald

med de kendetegn omkring den selvværdsskabende undervisning fundet i analysens første del.

- Succesoplevelser
- Udgangspunkt i midler
- Selvindsigt og refleksion
- Mod til at fejle
- Ændring af vaner
- Rollemodeller
- Belønning for handling (Foretagsomhed som læringsmål)

Det kan konkluderes at den selvværdsskabende undervisning er forbundet med den entreprenørielle undervisning, da den entreprenørielle undervisning tydeligt bygger på det selvværdsskabende som grundlag. Den entreprenørielle undervisning trækker på de kognitive handlinger hvor erfaringsdannelser skaber et grundlag for at opnå succesoplevelser, modet til at fejle og kunne reflektere samt besiddelsen af selvindsigt i forbindelse med at udvikle den ønskede foretagsomhedskompetence.

Kirketerps syvende strategi omkring belønning for handling understøtter den selvværdsskabende undervisning i udpræget grad, da denne gør op med undervisningsformer hvor det primære fokus er på opnåelsen af de faglige mål. Det kan derfor konkluderes at belønningen for det enkelte individs processuelle læring har en højere grad af selvværdsskabelse end en tilgang hvor det udelukkende er slutresultatet der belønnes. Dette er et tydeligt tegn på en tæt forbindelse mellem den selvværdsskabende og den entreprenørielle undervisning.

Litteraturliste

- Bandura, A. (2012) *Self-efficacy*. Kognition og Pædagogik Nr. 83, 2012, 22 Årgang. Dansk psykologisk forlag.
- Bryman, A. (2016) *Social research methods*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Dweck, C. S. (2007) *Mindset: The new Psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* København: Hans Reitzel
- EMU Danmarks læringsportal (2019)
Tilgået 1. juni 2019, fra
<https://www.emu.dk/grundskole/idraet/innovation-og-entreprenørskab>
- Fonden For Entreprenørskab (2019)
Tilgået 1. juni 2019, fra
<https://www.ffe-ye.dk/videncenter/fonden-som-videncenter>
- Jerlang E. (2002) *Vygotskij's teori om nærmeste udviklingszone*. In E Jerlang (Ed.). *Udviklingspsykologiske teorier*. (3rd ed.) (pp 317- 327). Kbh.: Gyldendal
- Kirketerp, A. L. (2012) *Foretagsomhedspædagogik og Skub-metoden*. In Kognition og pædagogik Nr 83, 22 Udgave, Dansk psykologisk forlag.
- Lund, B. (2011) Hvordan udfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerede dannelsesidealer?. I Didaktikk i Norden. Portal Forlag AS.
- Oslo Agendaen
Tilgået 1. juni 2019, fra
[Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe - European...https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/.../pdf](https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/.../pdf)
- Uddannelse & Forskningsministeriet (2019)
Tilgået 1. juni 2019, fra
<https://ufm.dk/forskning-og-innovation/samspil-mellem-viden-og-innovation/uddannelse-i-ivaerksaetteri-og-entreprenørskab>
- Undervisningsministeriet (2019)
Tilgået 1. juni 2019, fra
[innovation-og-entreprenørskab-vejledning-0](https://ufm.dk/forskning-og-innovation/samspil-mellem-viden-og-innovation/innovation-og-entreprenørskab-vejledning-0)

Formidlende artikel

Selvværdsskabende elementer i entreprenøriel undervisning

Af: Susanne Hesthaven Haugaard

Abstract

Formålet med denne artikel er at præsentere den viden der er opnået gennem specialeafhandlingen på 10. semester på Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Artiklen er derfor udarbejdet med udgangspunkt i det gennemførte projektarbejde, hvor fokus har været at opnå en mere dybdegående forståelse for hvad der kendetegner selvværdsskabende undervisning samt hvordan dette er forbundet med entreprenøriel undervisning. Dette fokus tager afsæt i tidligere erfaringer med entreprenørskabsundervisning i forskellige former og kontekster fra tidligere semestre på uddannelsen. Fokus for specialet, og dermed denne artikel, er således på de selvværdsskabende aspekter i entreprenørskabsundervisning og ikke på de iværksætterimæssige og økonomiske aspekter.

Gennem artiklen tydeliggøres det, hvordan forskellige teoretiske perspektiver danner grundlag for hvordan selvværdsskabende undervisning kan karakteriseres. Dernæst bindes den selvværdsskabende undervisning sammen med entreprenørskabsundervisning som et led i tydeliggørelsen af de potentialer der ligger i forbindelsen mellem de to.

Problemfelt

Gennem tidligere erfaringer med entreprenørskab, iværksætteri samt undervisning heri, antages det at ikke alle dele af entreprenørskab føres ligeligt med over i undervisningssammenhænge. Dette anskues som en potentiel udfordring, der ligeledes danner den overordnede ramme for specialet. Fokus har tidligere været rettet mod, hvordan iværksætteri og undersøgelse af hvordan dette understøttes på videregående uddannelser. Efterfølgende har fokus været rettet mod de mere læringsmæssige perspektiver af entreprenørskab og her har det primære fokus været på at opnå viden om de ikke-økonomiske aspekter ved entreprenørskabsundervisning.

Mere specifikt er den primære interesse rettet mod individets kompetencemæssige gevinster ved entreprenørskabsundervisning samt hvordan denne undervisningstilgang kan være af selvværdsskabende karakter. Fokus for undersøgelsen har således været at afdække hvilke, om nogen, specifikke selvværdsskabende kompetencer der er i forbindelse med entreprenørskab og hvordan disse kan omsættes og forbindes med entreprenørskabsundervisning.

Metode

Den nødvendige viden opnås gennem et narrativt litteraturstudie (Bryman, 2016), der fordrer at forskeren kan opnå indsigt i teoretiske perspektiver fra forskellige kilder omhandlende ét overordnet emne. Formålet er at kunne identificere forskelle og sammenhænge mellem de forskellige bidrag for derved at opnå en ny og mere nuanceret forståelse for det specifikke emne. Metoden antager derfor en komparativ form gennem specialets analyse, hvor de forskellige teorier holdes op mod hinanden for at kunne danne den nye forståelse for emnet og de dertilhørende begreber (Bryman, 2016).

I nærværende undersøgelse udgøres det teoretiske fundament af to primære kilder; Carol Dweck og hendes teori omhandlende mindsets (Dweck, 2007) og Albert Bandura og hans begreb self-efficacy (Bandura, 2012). Gennem de to teoretiske perspektiver tydeliggøres det hvad der kan kendetegne selvværdsskabende undervisning. Efterfølgende redegøres der for Anne Linstad Kirketerps teori, primært, omkring foretagsomhed som en måde at koble det selvværdsskabende sammen med entreprenørskabsundervisningen.

Analyse ud fra teoretiske perspektiver

Opgaven tager udgangspunkt i, som ovenfor nævnt, tre teoretiske perspektiver. Til at belyse den første del af opgaven omkring hvad der kendetegner selvværdsskabende undervisning inddrages Carol Dweck og Albert Bandura. Til sidst inddrages Anne Linstad Kirketerp for at tydeliggøre forbindelsen mellem selvværdsskabende undervisning og entreprenøriel undervisning.

Gennem arbejdet med Dweck og Bandura identificeres en række fællestræk og mindre forskelle mellem de to teoretikere og deres to perspektiver. Begge definerer personlige og internaliserede processer som særligt værdifulde i forbindelse med skabelsen af selvværd. Processerne bør udvikles og derigennem resultere i læring i forbindelse med en handlingsorienteret tilgang til at indgå i ukendte situationer. Dweck fokuserer på at individet skal kunne tackle udfordringer og forhindringer, hvor Bandura fokuserer på at kunne imødegå trusler som en vej til at opnå succesoplevelser (Bandura, 2012; Dweck, 2007).

Generelt set argumenterer Dweck for at et *growth mindset* bør tilstræbes i selvværdsskabende aktiviteter, hvor Bandura italesætter en stærk fornemmelse for self-efficacy som det selvværdsskabende. Begge perspektiver har en hel række sammenfald, der kan anskues som kendetegn ved selvværdsskabende undervisning. Selvværdsskabende undervisning kendetegnes, for Dweck og Bandura, således ved følgende punkter;

- En dynamisk tilgang til læring
- Oplevelsen af succes
- Positiv erfaringsdannelse
- Refleksion og selvindsigt
- Behovet for at øve og træne evner og kompetencer

- En handlingsorienteret tilgang
- Evnen til at kunne yde en vedholdende indsats.

Sammenholdt, kan de to teorier støtte op omkring hinanden så der, gennem brugen af viden fra dem begge, dannes et godt billede af hvad selvværdsskabende undervisning kan være.

For at kunne forbinde disse kendetegn, og dermed den selvværdsskabende undervisning, til den entreprenørielle undervisning, inddrages hovedpunkterne for den entreprenørielle undervisning herunder.

Anne Linstad Kirketerp opererer med ét centralt begreb - *foretagsomhed* som omdrejningspunkt i hendes definition af entreprenøriel undervisning. Foretagsomhed defineres af Kirketerp som;

“En særlig menneskelig kvalitet, som ligger bag al udvikling, innovation og entreprenørskab, og er en grundlæggende oplevelse af kompetence til at handle i forhold til de mange muligheder livet byder på. Denne bagvedliggende kvalitet har jeg kaldt for foretagsomhed. Foretagsomhed kommer til udtryk overalt i menneskelivet, men eftersom mennesker er helt og aldeles afhængige af at være forbundne i gode sociale relationer, og samfundets sammenhængskraft er helt afhængig af foretagsomme individers hensyn til hinanden, definerer jeg i pædagogisk sammenhæng foretagsomhed mere specifikt som kompetence til at iværksætte forandrende handlinger som har værdi for andre.” (Kirketerp, 2012, s. 66).

Kirketerp opstiller syv strategier, der fungerer som et fundament for hvad den entreprenørielle undervisning skal indeholde for at danne de mest optimale omstændigheder for individets læringsudbytte. De syv strategier er;

- Succesoplevelser
- Udgangspunkt i midler
- Selvindsigt og refleksion
- Mod til at fejle
- Ændring af vaner
- Rollemodeller
- Belønning for handling (Foretagsomhed som læringsmål)

Kirketerps entreprenørielle tilgang til undervisning har således fokus på flere delelementer som skal være repræsenterede for at der kan opnås en foretagsomheds-kompetence. Der er i høj grad fokus på en processuel tilgang, hvor det handlingsorienterede element giver mulighed for at kunne afprøve, afstemme og udvikle de hidtil individuelt opbyggede evner og kompetencer. Kirketerps entreprenørielle undervisningstilgang har et dedikeret mål i forbindelse med udviklingen af den foretagsomme kompetence, hvilket kommer til udtryk gennem hendes syvende og sidste strategi omhandlende belønning for handling. Der arbejdes med opstillede læringsmål og parallelt hermed arbejdes der med læringsmål specifikt henvendt til den personlige udvikling i forhold til foretagsomhed. Dette læringsmål skal understøttes af den sproglige diskurs og læringsmiljøet den studerende færdes i såvel

som at det skal honoreres officielt af uddannelsesinstitutionerne på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Konklusion

Det kan på baggrund af den foretagne analyse konkluderes at de internaliserede processer bør være det primære fokus for selvverdsskabende undervisning. Det kan således også konkluderes at det er individets kognitive processer, der ligger til grund for størstedelen af de handlingsorienterede kompetencer. I forhold til selvverdsskabende undervisning kan det slutteligt konkluderes at det ønskede selvverd blandt andet indeholder elementer af indre motivation, evnen til at kunne reflektere over egen indsats og udbytte, selvindsigt i kompetence ståsted, en veludviklet mestringsevne samt modet til at prøve sig frem.

Det kan ligeledes konkluderes at den selvverdsskabende undervisning er forbundet med den entreprenørielle undervisning, da den entreprenørielle undervisning tydeligt bygger på det selvverdsskabende som grundlag. Den entreprenørielle undervisning trækker på de kognitive handlinger hvor erfaringsdannelser skaber et grundlag for at opnå succesoplevelser, modet til at fejle og kunne reflektere samt besiddelsen af selvindsigt i forbindelse med at udvikle den ønskede foretagsomhedskompetence.

Kirketerps syvende strategi omkring belønning for handling understøtter den selvverdsskabende undervisning i udpræget grad, da denne gør op med undervisningsformer hvor det primære fokus er på opnåelsen af de faglige mål. Det kan derfor konkluderes at belønningen for det enkelte individs processuelle læring har en højere grad af selvverdsskabelse end en tilgang hvor det udelukkende er slutresultatet der belønnes. Dette er et tydeligt tegn på en tæt forbindelse mellem den selvverdsskabende og den entreprenørielle undervisning.

Litteratur

Bandura, A. (2012) *Self-efficacy*. Kognition og Pædagogik Nr. 83, 2012, 22 Årgang. Dansk psykologisk forlag.

Bryman, A. (2016) *Social research methods*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Dweck, C. S. (2007) *Mindset: The new Psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.

Kirketerp, A. L. (2012) *Foretagsomhedspædagogik og Skub-metoden*. In Kognition og pædagogik Nr. 83, 22 Udgave, Dansk psykologisk forlag.