

Lyst til læring gennem entreprenørskabsundervisning



KANDIDAT I
GENEREL PÆDAGOGIK

DESIRE TO
LEARNING THROUGH
ENTREPRENEURSHIP
EDUCATION

DECEMBER 2014

OMFANGSKRAV:
MAKS. 192.000 ANSLAG
SPECIALETS OMFANG:
191.622 ANSLAG

SKRIFTLIGT SPECIALE MED
MUNDTLIG EKSAMINATION

JETTE MAIBRITT VESTERGAARD JUL

STUD.NR. 20101082

VEJLEDER: FRANS ØRSTED ANDERSEN

AARHUS UNIVERSITET

INSTITUT FOR UNDERVISNING OG PÆDAGOGIK (DPU) 



KANDIDATUDDANNELSEN I GENEREL PÆDAGOGIK

INSTITUT FOR UNDERVISNING OG PÆDAGOGIK (DPU), AARHUS UNIVERSITET

LYST TIL LÆRING GENNEM ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING

DESIRE TO LEARNING THROUGH ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

JETTE MAIBRITT VESTERGAARD JUL

STUD.NR. 20101082

VEJLEDER: FRANS ØRSTED ANDERSEN

DECEMBER 2014

SKRIFTLIGT SPECIALE MED MUNDTLIG EKSAMINATION

OMFANGSKRAV: MAKS. 192.000 ANSLAG

SPECIALETS OMFANG: 191.622 ANSLAG

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Kapitel 1 Indledning	6
1.1 Problemformulering	8
1.2 Videnskabsteoretisk fundament.....	8
1.3 Læsevejledning	10
Kapitel 2 Entreprenørskabsundervisning	11
2.1 Entreprenørskabsundervisning i grundskolen – en optakt	11
2.2 Entreprenørskabsundervisning som middel til samfundsvækst	13
2.3 Entreprenørskabsundervisning som en pragmatisk dannelse	16
2.4 Entreprenørskabsundervisning – metoder	17
2.4.1 LEGO – kreativitet og innovation	17
2.4.2 Entreprenørskabet – værktøj til processer	18
2.4.3 Dialogle – værktøj til processer	21
2.4.4 FIRE-Design – værktøj til processer	21
2.4.5 Læringsstregen – rammesætning, processtyring og evaluering	22
2.4.6 Progressionsmodellen – entreprenørielle læringsmål og kompetencer	23
2.4.7 Kritik af metoder – entreprenørskabsundervisning som uren pædagogik	25
2.5 Entreprenørskabsundervisning i grundskolen – en opsamling	27
Kapitel 3 Motivation til læring	28
3.1 Selvbestemmelsesteorien	28
3.1.1 Typer af motivation	28
3.1.2 Behovet for oplevet kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold.....	31
3.1.3 Støtte af autonomi og indre motivation i grundskolen.....	32
3.2 Læring	34
3.2.1 Læringsbegrebets kompleksitet	34
3.2.2 Læringens processer.....	35
3.3 Perspektiver på unges motivation for læring og uddannelse	38
3.4 Opsummering	39
Kapitel 4 Metode og design af casestudiet	40
4.1 Casestudiet	40
4.2 Design for casestudiet	41
4.2.1 Antagelser.....	43
4.2.2 Det kvalitative forskningsinterview.....	44

4.3.3 Klasserumsobservationer.....	48
4.2.4 Review over eksisterende forskning.....	50
4.2.5 Analysedesign	51
Kapitel 5 Empiri og analyse	53
5.1 Præsentation af data.....	53
5.2 Uhre Friskole.....	54
5.2.1 Undervisningsforløb	55
5.3 Analyse af data	56
5.3.1 Entreprenørskabsundervisning og læring	56
5.3.2 Entreprenørskabsundervisning oplevet som relevant	59
5.3.3 Elevens autonomi	61
5.3.4 Elevens oplevelse af mestring.....	63
5.3.5 Elevens oplevelse af tilhørsforhold.....	66
5.3.6 Lærerrollens betydning	69
5.4 Tabel med analysens samlede resultater	72
Kapitel 6 Diskussion	74
6.1 Diskussion af analysens resultater og et teoretisk udblik.....	74
6.2 Casestudiets kvalitet	76
Kapitel 7 Konklusion	80
Kapitel 8 Perspektivering.....	82
Litteraturliste.....	84
Bilag	90
Figurer	91

Abstract

DESIRE TO LEARNING THROUGH ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Creativity, innovation and entrepreneurship are all terms that within the last years have had educational focus. Latest in the agreement of the school reform in 2013, which is present for the Danish public school (primary and lower secondary education). (Socialdemokraterne et al., 2013).

This thesis is a case study research with the aim of studying how entrepreneurship education can motivate to learning fourth to six graders in the Danish primary school. It is essential to study fourth to six graders, since existing research draw the conclusion that the motivation crisis begins in that age (Egmont Fonden, n.d.; Rasmussen & Due, 2011). Therefore, the thesis statement is the following research question: How and in which extent can entrepreneurship education motivate to learning?

First of all, the *what*, *why*, and *how* of entrepreneurship education are discussed and established. Different approaches are all placing entrepreneurship as a wider term for creativity, innovation and entrepreneurship understood as a process that involves them all. The pupils are interacting with the world outside the school and creating value for others than themselves. The value that is created can be financial, cultural, or social. The aim of entrepreneurship education in primary school is twofold. In the socio-economic discourse entrepreneurship education has the aim to ensure a Danish affluence in a globalized world. In the general education discourse entrepreneurship education has the aim, that pupils acquire entrepreneurial competences that can be used in all aspects of life. Some different teaching materials and methods are presented and discussed as approaches that can be used with awareness about the context as an impure pedagogy in contrast to a pure pedagogy (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011; Tanggaard & Brinkmann, 2008).

Second of all, the theoretic framework about motivation and learning is presented. The motivation theory this thesis is based on is the self-determination theory (STD) by Edward Deci and Richard Ryan. The theory is one of the best supported and most recognized theories of motivation (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000b; Sheldon, 2008). Deci and Ryan do not distinguish the quantity of motivation, but between different types

of motivation. In particular, they make the distinction between intrinsic and extrinsic motivation. The three basic psychological needs, experience of autonomy, competence, and relatedness fosters intrinsic motivation, according to Deci and Ryan. Learning is a disputed term. Learning in this thesis is understood as the outcomes from learning processes and can be expressed as: “any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing” (Illeris, 2006, p. 15).

The case study design has been argued for in the thesis. Moreover, it involves empirical data as semi-structured interviews with teachers and pupils and classroom observations as well as a review of existing research. The case is chosen to be Uhre Friskole, which is an independent school that is succeeded with entrepreneurship education.

Based on an analysis of the data, a discussion of hypotheses, and the case study the conclusions are, that entrepreneurship education can motivate to learning through pupils’ experiences of relevance, autonomy, competence, relatedness and a supportive teacher role. To a large extend, these are types of intrinsic motivation factors. Furthermore, the analysis does not commit itself in the battle between the understanding of entrepreneurship education as an aim to ensure a Danish affluence in a globalized world or an aim to pupils’ achievement of entrepreneurial competences that can be used in all aspects of life. Instead, this case study research supports entrepreneurship education in primary school, from a motivational perspective.

Kapitel 1 Indledning

Kreativitet, innovation og entreprenørskab er alle begreber, der indenfor de sidste år har fået uddannelsesmæssigt fokus, både nationalt og globalt (Socialdemokraterne et al., 2013; Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling et al., 2010; Globaliseringsrådet, 2006; Moberg & Vestergaard, 2013; Nybye & Rasmussen, 2013).

Entreprenørskabsundervisning har etableret sig i den danske folkeskole, senest med folkeskolereformen fra 2013 (Socialdemokraterne et al., 2013), hvor det er blevet et anliggende for alle skoler i form af implementering i forenklede Fælle Mål og fagenes læseplaner og vejledninger¹. Stadig må begrebet anskues som flertydigt og som et begreb, der indholdsudfyldes afhængig af interesse.

Entreprenørskabsundervisning eksisterer i grundskolesammenhænge i flere diskurser. I den samfundsøkonomiske diskurs nævnes entreprenørskab, innovation og kreativitet, som dét Danmark skal klare sig på i en globaliseret verden, hvilket bl.a. ses i Danmarks nationale innovationsstrategi ”*Danmark - Løsningernes Land: Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i virksomhederne*” (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012). I den pædagogiske diskurs forstås entreprenørskabsundervisning også som almen dannende, hvilket der argumenteres for i specialets kapitel 2.

I aftaleteksten for folkeskolereformen indgår både entreprenørskab og motivation som centrale begreber (Socialdemokraterne et al., 2013). Der er ikke forsket specifikt i entreprenørskabsundervisnings sammenhæng med motivation til læring. Afhængig af sammenhængen kan det betyde en ændring i praksis, og hvis der er en positiv sammenhæng, vil det være endnu en begrundelse for berettigelse af entreprenørskab i grundskolen, ud over begrundelsen for økonomisk vækst i samfundet og en pragmatisk dannelse.²

¹ Disse findes på <http://ffm.emu.dk/> [19.12.2014].

² Pragmatisk dannelse skal forstås som en dannelse til at kunne erkende og handle praktisk fornuftigt i demokratiske fællesskaber. Pragmatisk dannelse udfoldes yderligere i afsnit 2.3.

Den naturlige lærelyst er stærk hos små børn, men mange undersøgelser viser, at den svækkes gennem skoletiden. Man taler i dag om en udbredt motivationskrise, som starter på mellemtrinnet og især er fremherskende blandt de ældste skolebørn. (Egmont Fonden, u.å.).

Skolebørnsundersøgelsen fra 2010 peger på, at skoletilfredsheden falder fra mellemtrinnet til udskolingen (Rasmussen & Due, 2011). Undersøgelsen er baseret på et tilfældigt udsnit af landets skoler, hvorfra elever fra femte, syvende og niende klassetrin har besvaret et anonymt spørgeskema. I spørgeskemaet er eleverne blevet spurgt om, hvad de for øjeblikket syntes om skolen. I femte klasse er det 40 % af pigerne og 32 % af drengene, som ”virkelig godt kan lide skolen” (Rasmussen & Due, 2011). I syvende klasse er det faldet til 27 % for pigerne og 24 % for drengene. Denne motivationskrise, som Egmont Fonden betegner det, fordrer et kritisk blik på indholdet i elevernes skoledag. Både for piger og drenge er procenttallet for de elever, som virkelig godt kan lide skolen, dog svagt stigende for alle tre klassetrin siden undersøgelsen i 2002 (Rasmussen & Due, 2011). Det interessante for dette speciale er imidlertid faldet i procenttallet hos begge køn fra femte klasse på mellemtrinnet til syvende klasse i udskolingen. Hvor der på nuværende tidspunkt er fokus på motivationskrisen i udskolingen og på ungdomsuddannelserne gennem forskningsprojektet ”Unge lyst til læring” hos Center for Ungdomsforskning (2012), afgrænser dette speciale sin analyseenhed til mellemtrinnets fjerde til sjette klasse. Mellemtrinnet udvælges, da det jf. ovenstående statistik er i løbet af mellemtrinnet, motivationskrisen for alvor etablerer sig.

Jeg skelner mellem to forskellige typer entreprenørskabsundervisning. Den ene type er undervisning *om* entreprenørskab. Med det mener jeg en undervisning med entreprenørskab som genstand, hvor der undervises i fx entreprenørskabets historiske udvikling, at lave forretningsplaner, markedsanalyse og virksomhedsøkonomi. Den anden type er undervisning *igennem* entreprenørskab. Med det mener jeg en undervisning med fokus på praksis, hvor entreprenørskab bliver en del af undervisningen, og hvor eleverne er aktive deltagere i entreprenørskabsforløb. Det er den sidste type entreprenørskabsundervisning dette speciale vil omhandle. Ud over entreprenørskabsforløb indeholder den sidste type også entreprenørskabsfremmende pædagogik. Det skal forstås som en konventionel undervisning, der indeholder entreprenørielle elementer og som fremmer elevens entreprenørielle kompetencer.³ Ydermere afgrænses entreprenørskabsundervisningen i specialets empiri primært til entreprenørskabsforløb, men også sekundært til entreprenørskabsfremmende pædagogik, da denne implicit vil være en del af informanternes forforståelse.

³ Kompetence forstås i dette speciale som at være i stand til at handle i alle slags situationer. Denne brede forståelse diskuteres ikke yderligere i dette speciale, da fokuset er et andet sted.

En yderligere forståelse af entreprenørskabsundervisning i grundskolen vil fremstå i kapitel 2.

Den empiriske vægtning i specialet er tænkt som værende i tråd med den forskningsstrategi, der for nuværende føres inden for det pædagogiske felt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2010; Ph.d.-rådet 2014). I 2011 nedsatte Videnskabsministeriet et Ph.d.-råd med henblik på praksisrelevant uddannelsesforskning. Baggrunden for Ph.d.-rådet er en politisk intention om forskning i den danske folkeskole, der medfører forbedret udbytte for alle folkeskolens elever. Der tilskyndes en forskning i praksisnære områder i et samarbejde mellem professionshøjskolerne og universiteterne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2010). Specialets forskning kan derfor blive relevant for folkeskolens praksis, hvor entreprenørskab indgår i alle fag.

Derfor er det specialets ambition at undersøge, hvordan entreprenørskabsundervisning kan motivere til læring på grundskolens mellemtrin, hvilket leder frem til følgende problemformulering.

1.1 PROBLEMFORMULERING

Det forskningsspørgsmål nærværende speciale forsøger at besvare er som følger:

Hvordan og i hvilket omfang kan entreprenørskabsundervisning motivere til læring på grundskolens mellemtrin?

Forskningsspørgsmålet søges besvaret med et casestudie, hvor fænomenet entreprenørskabsundervisning på en udvalgt grundskole analyseres. Første del af specialet er en redegørelse for og diskussion af fænomenet entreprenørskabsundervisning i grundskolen.

1.2 VIDENSKABSTEORETISK FUNDAMENT

Følgende afsnit er en redegørelse for specialets videnskabsteoretiske fundament, som er forudsætningen for valg af metode samt specialets perspektiver på verden, meningsskabelse og viden.

Fænomenologien placeres som et af specialets videnskabsteoretiske fundament. Fænomenologien tager sit udgangspunkt i den tyske filosof Edmund Husserls arbejder, som blev videreført af bl.a. Martin Heidegger (Rendtorff, 2013, s. 259). Husserls projekt var en forskydning fra videnskab og filosofi forstået udelukkende på et teoretisk og abstrakt plan til analyser af erfaringer fra livsverdenen opfanget af menneskets bevidsthed (Rendtorff, 2013, s. 261).

Fænomenologien spænder fra eksistensfilosofi, som udfoldet af Jean-Paul Sartres til hermeneutisk fortolkning af menneskets livsverden, som udfoldet af Heidegger (Rendtorff, 2013, s. 260). Det er den hermeneutiske retning, dette speciale hviler sine videnskabsteoretiske forankringer opad.

Inden for sin store spændvidde er fænomenologiens sigte altid en søgen efter at forstå meningen i verdens konkrete virkelighed (Rendtorff, 2013, s. 260). I den fænomenologiske ontologi går menneskets eksistens forud for dets essens (Rendtorff, 2013, s. 269). Det betyder, at menneskets livsverden ikke kan opfanges i objektiverende strukturer eller systemer. Livsverdenen skal i stedet ses ud fra det ”eksistentielle perspektiv, der indfanges i den konkrete fænomenologiske erfaringsanalyse” (Rendtorff, 2013, s. 269). Fænomenologien kommer ud over modsætningerne mellem subjekt og objekt, og inddrager dermed det subjektive, ved at have til hensigt at bestemme de konkrete meningsstrukturer, som de gives i den sociale verden (Rendtorff, 2013, s. 278). Det betyder, at forskeren skal være opmærksom på den gensidige implikation mellem sig selv og forskningsgenstanden. Den viden, der genereres i nærværende speciale, fremkommer i en fælles erfaringsvirkelighed fra den sociale verden, hvor ny viden fremstår som både sprogligt konstrueret og perspektivisk og ikke som en objektiv viden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 70-71).

Specialet tager endvidere udgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv. I en hermeneutisk forståelse kommer fortolkning altid før forklaring (Højberg, 2013, s. 289). Hans-Georg Gadamer er repræsentant for den filosofiske hermeneutik, som er en videreførelse af Heideggers filosofiske tanker kendt fra fænomenologien De sociale fænomener, der fortolkes, er qua de sociale aktøres fortolkninger selv dele af fortolkningsprocesser (Højberg, 2013, s. 290-291). Betegnelsen *den hermeneutiske cirkel* står for den vekselvirkning, der foregår mellem del og helhed forstået på den måde, at dele kun kan forstås ved at inddrage helheden, og helheden kan kun forstås ved at samle delene. Det er denne sammenhæng mellem dele og helhed, der er meningsskabende ved at muliggøre en forståelse og fortolkning (Højberg, 2013, s. 292). I dette speciale bevæger jeg mig som forsker i et genstandsfelt, hvori der også befinder sig fortolkninger og forståelser. Det betyder, at den sociale praksis både meningstillægges af aktørerne og af forskeren (Højberg, 2013, s. 317). Aktørernes forståelse og fortolkninger får betydning for min forståelse og mine fortolkninger og vice versa ved, at jeg bringer specialets teoriapparat ind i fortolkningsprocessen (Højberg, 2013, s. 317). Fra et hermeneutisk perspektiv må jeg derfor tage udgangspunkt i de sociale aktørers forståelse og fortolkning af sociale fænomener og samtidig bringe mig selv ind i meningsudlægningen af genstandsfeltet i form af klarhed over, fra hvilket perspektiv jeg forstår mit genstandsfelt (Højberg, 2013, s. 317).

1.3 LÆSEVEJLEDNING

Specialets kapitel 1 er den indledende del. Problemformuleringen og en begrundelse for specialet læses her.

Specialets kapitel 2 er en redegørelse for og diskussion af entreprenørskabsundervisning i grundskolen i bred forstand. Kapitlet afsluttes med en opsamling af, hvad entreprenørskabsundervisning deraf er.

I specialets kapitel 3 præsenteres den teoretiske ramme i form af teori om motivation. Ydermere vil kapitlet beskæftige sig kortfattet med teori om læring. Kapitlet afsluttes med perspektiver over elevers motivation til læring og en opsummering.

Kapitel 4 er specialets metodiske overvejelser. I dette kapitel argumenteres for valg af strategi og metode. Casestudiets design og de anvendte metoder præsenteres og udsættes for kritiske overvejelser.

Specialets kapitel 5 består af præsentation og analyse af studiets empiri. Dette kapitel fører til diskussionen i kapitel 6, hvor resultater og metode diskuteres.

De afsluttende kapitler 7 og 8 konkluderer på problemformuleringen og udmunder i en fremadrettet perspektivering.

Kapitel 2 Entreprenørskabsundervisning

Formålet med dette kapitel er at give en overordnet præsentation af entreprenørskabsundervisning i grundskolen. Kapitlet kan også karakteriseres som entreprenørskab i grundskolens *hvad, hvorfor og hvordan*. Første afsnit er en optakt med det formål at give læseren en begyndende forståelse for entreprenørskabsundervisning. De to følgende afsnit er divergente argumentationer for entreprenørskabsundervisning i grundskolen. Endelig indeholder kapitlet en redegørelse for metoder og modeller til entreprenørskabsundervisning, inden kapitlet afsluttes med en kritik af metodebrug samt en opsamling.

2.1 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I GRUNDSKOLEN - EN OPTAKT

Begrebet *entreprenørskab* stammer fra det franske verbum *entreprendre*, der oversat til dansk betyder *foretage*.⁴ Begrebet er altså forbundet til handling; at man *foretager* sig noget.

En entreprenør har oprindeligt tilhørt den samfundsøkonomiske diskurs. En entreprenør, der som begreb blev introduceret i litteraturen i midten af 1700-tallet, skulle forstås som en dristig person, der effektiviserer den økonomiske udvikling ved at finde på nyt og bedre (Dees, 2001). Denne formulering har opbakning af kendte økonomer som Jean-Baptiste Say (1767-1832) og Joseph A. Schumpeter (1883-1950). Siden Say og Schumpeter er der sket en forskydning af definitionen af entreprenørskab, som har bevirket, at det i dag kan indgå i alle dele af samfundslivet og kan være motiveret af både økonomiske og sociale målsætninger (Dees, 2001).

Inden for de sidste fem år er der udkommet adskillige metodebøger på dansk, der anviser, hvordan man kan gribe entreprenørundervisningen i grundskolen an.⁵ Bøgerne har det til fælles, at de foreslår entreprenørskab som et overbegreb for kreativitet, innovation og iværksætterier. Entreprenørskab som et overbegreb, der indeholder kreative, innovative

4 Ordbogen.com [20.08.14]. Yderligere synonymer er fx *begynde på, tage fat på, give sig i kast med*.

5 Der refereres til metodebøger i afsnit 2.4.

og iværksættende processer, underbygges også af Anne Kirketerp og Linda Greve (Greve & Kirketerp, 2011). Entreprenørskabsundervisning fremstår processuelt, hvor eleverne er kreative, innovative og iværksættende, de er interagerende med omverdenen, og der skabes nytteværdi for andre end én selv. Den danske metodelitteratur lægger sig også op ad Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprises (FFE-YE) definition på 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”.⁶ Entreprenørskabsundervisning refererer altså til en tilegnelse af almen-dannende kompetencer som foretagsomhed, nysgerrighed, initiativrighed, nytænkning, selvstændighed og handlekraft, der kan bruges i alle aspekter af livet, og det refererer ligeledes til interaktion med omverdenen. På den anden side reduceres entreprenørskab til metode og proces, som kan opnås ved at følge anvisningerne fra metoder i afsnit 2.4. Her er desuden en fare ved, at entreprenørskabsundervisning kan tænkes og udledes som en ren pædagogik⁷, hvilket jeg med Dewey vil vise i afsnit 2.4.7, at det på ingen måde er.

Min ambition er at flette argumenterne sammen til et pragmatisk dannelsesideal, som sidestilles med Svend Brinkmanns tolkning af samme. Med Gert Biestas ord kan det siges som følgende.

Men selv om der foregår en masse forandring og innovation på klasseværelse- og skoleniveau og på policy-niveau, er fokus ofte mere på hvordan – *Hvordan kan vi indføre disse nye idéer i klasseværelset – snare end på hvorfor – Og hvorfor vi rent faktisk bør gøre dette?*” (Biesta, 2011, s. 14).

Litteraturen inden for entreprenørskabsundervisning beskæftiger sig især med dette *hvordan*, hvor nærværende speciale også vil plædere for et *hvorfor* igennem Dewey og et pragmatisk dannelsesideal med henblik på at få en dybere forståelse af entreprenørskabsundervisning. Dette udfoldes i afsnit 2.3. Dette *hvorfor* får dermed en anden dimension, end vi kan se i aftaleteksten for folkeskolereformen (Socialdemokraterne et al., 2013), hvor entreprenørskabsundervisningen ud fra en konkurrencediskurs italesættes som en del af løsningen på at forbedre folkeskolen og dens globale konkurrenceevne. Dette udfoldes i næste afsnit.

⁶ <http://ffe-ye.dk/videncenter/entreprenørskabs-undervisning/om-entreprenørskab-i-undervisningen/> [20.09.14].

⁷ Ren pædagogik skal forstås, som når pædagogikkens metode løsriver fra sin kontekst. Der redegøres yderligere for ren og uren pædagogik i afsnit 2.4.7.

2.2 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING SOM MIDDEL TIL SAMFUNDSVÆKST

Entreprenørskabsundervisning kan berettiges i grundskolen ud fra en samfundsøkonomisk diskurs, hvor entreprenørskabsundervisningens udfald skal være med til at skabe vækst i samfundet. Dette ses i flere publikationer, som jeg vil fremhæve i nærværende afsnit efter en argumentation for konkurrencestaten som mulig betegnelse for det danske samfund.

Det er tydeligt, at entreprenørskab i grundskolens undervisning ses som et middel til vækst i samfundsøkonomien. Bl.a. plæderer Ove K. Pedersen for, at der gennem de sidste 20-25 år er sket så radikale ændringer i samfundet, at Danmark næppe længere kan kaldes for en velfærdsstat. Snare mener Pedersen, det danske samfund i dag nærmere må betegnes som en konkurrencestat (Pedersen, 2011, s. 11-18). Globaliseringen har ifølge Pedersen en stor andel i, at det i dag for den enkelte borger handler om at sikre Danmark topplaceringer på diverse internationale ranglister (Pedersen, 2011, s. 172). Dermed bliver det ikke længere statens primære opgave at beskytte borgerne, men at ruste dem til international konkurrence. Konkurrencestaten søger at styre den enkelte borgers tid, hvilket kan ses ud af eksempelvis lære- og elevplaner. For grundskolelæreres vedkommende ses denne ønskede styring af tid i Lov 409 (Beskæftigelsesministeriet, 2013). Loven betyder, at lærernes daglige arbejdstid så vidt muligt skal være samlet, og at lærernes arbejdsopgaver skal løses med fuld tilstedeværelsespligt på arbejdspladsen. Idealet *den opportunistiske personlighed* ønskes fremmet hos eleven (Pedersen, 2011, s. 190-194).

At entreprenørskabsundervisning i grundskolens ses som et middel til vækst i samfundsøkonomien, ses ligeledes tydeligt i regeringens strategi for uddannelse i entreprenørskab (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling et al., 2010), regeringens globaliseringsstrategi (Globaliseringsrådet, 2006) og aftaleteksten for folkeskolereformen (Socialdemokraterne et al., 2013), hvilket jeg vil påvise i det følgende.

Strategien for uddannelse i entreprenørskab indledes med følgende: ”Globaliseringen giver Danmark muligheder, som vi skal udnytte for at fastholde vores position som et af verdens rigeste lande” (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling et al., 2010). Samfundsøkonomien har altså allerede her sat dagsordenen. Et af målene i globaliseringsstrategien er, at Danmark i 2015 skal være et af de lande, der har flest vækstiværksættere (Globaliseringsrådet, 2006). Dette ses også afspejlet i grundskolen, hvor man under kapitlet om flere vækstiværksættere erfarer, at et af initiativerne for at nå det er, at elever i folkeskolen og gymnasierne skal arbejde systematisk med idéudvikling (Globaliseringsrådet, 2006, s. 111). Desuden kan det ses endnu tydeligere i strategien for uddannelse i entrepre-

nørskab, hvor det fremgår, at det er fremtidens ledere og medarbejdere, der gennem uddannelse i entreprenørskab skal skabe væksten. Regeringen præsenterer med denne strategi en ramme for, hvordan vi får uddannet fremtidens entreprenørielle virksomhedsledere og medarbejdere. Disse skal være med til at skabe Danmarks fremtidige konkurrenceevne og bidrage til at realisere målene i globaliseringsstrategien (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling et al., 2010). Her bliver det klart, hvad Pedersen også påpeger (Pedersen, 2011), at grundskolen skal uddanne elever til at sikre Danmarks konkurrenceevne globalt.

Entreprenørskab i undervisningen begrundes altså med et formål om vækst i samfundsøkonomien. At det ikke er folkeskolens opgave at udruste eleverne med bestemte kvalifikationer dikteret af arbejdsmarkedet, kan diskuteres ud fra Pedersens konklusion, at uddannelsespolitik i dag er blevet underordnet beskæftigelsespolitikken (Pedersen, 2011, s. 188 og 198).

I Folkeskolens formål, kapitel 1, fremstår den pædagogiske diskurs tydeligt. "Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder(...)" og "Folkeskolen skal forberede eleverne (...)" (Undervisningsministeriet, 2010). Ligeledes ses den pædagogiske diskurs i følgende. "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Undervisningsministeriet, 2010).

Aftalen om folkeskolereformen indeholder allerede i sin indledning en konkurrencediskurs. "Vores folkeskole er blandt de bedste (...)" (Socialdemokraterne et al., 2013). Men også den pædagogiske diskurs findes. "(...) fremme elevens alsidige udvikling og dannelse og give dem kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere" (Socialdemokraterne et al., 2013). Konkurrencediskursen kommer dog til at fremstå klarere endnu. "Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Socialdemokraterne et al., 2013).

I aftalen om folkeskolereformen er entreprenørskabsbegrebet placeret flere steder.

Det drejer sig bl.a. om varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt svage elever, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der åbner skolen mod den omgivende verden, tilegnelse af viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet, der gør eleverne i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre (...) (Socialdemokraterne et al., 2013).

Her ses igen konkurrencediskursen ved at skulle give eleverne forståelse for at omsætte viden til *produkter af værdi for andre*. Hvis vi vender tilbage til FFE-YE's definition, vil

vi se, at *produkter* ikke indgår, og at værdien er bred. Det skal forstås som, at det ikke behøver at ende med et produkt med værdi, men lige så vel kan være en proces eller en ydelse med værdi. Et andet sted, entreprenørskabsbegrebet er placeret direkte i aftalen om folkeskolereformen, er under afsnittet om ”Innovation og entreprenørskab”.

I forbindelse med udarbejdelsen af Fælles Mål for faget håndværk og design præciseres det, at der i dette fag skal arbejdes med innovation og entreprenørskab. Derudover sættes der i forbindelse med arbejdet med præciseringen og forenklingen Fælles Mål fokus på, hvordan innovation og entreprenørskab kan tydeliggøres i folkeskolens øvrige fag (Socialdemokraterne et al., 2013).

I et pragmatisk dannelsesperspektiv er det ikke nok i sig selv, at eleven har færdigheder. Eleven skal selvstændigt kunne tage stilling til, om og hvornår han/hun vil udnytte disse færdigheder.

Forholdet mellem dannelse og samfund bliver tydeligt under en forståelse af entreprenørskabsundervisning som middel til samfundsvækst. Dannelse bliver underordnet samfundets økonomiske udvikling. Der er ikke nødvendigvis mulighed for en pragmatisk dannelse, når entreprenørskabsundervisningen i grundskolens berettiges ud fra samfundsøkonomien, da entreprenørskab først og fremmest er middel til vækst og Danmarks topplaceringer i internationale konkurrencer, som påvist i ovenstående. Entreprenørskab bliver en del af den faglighed eleverne skal tilegne sig, hvilket også falder i tråd med Pedersens konklusion om, at konkurrencestatens sigte er at fremme de færdigheder, der kræves for at kunne opnå arbejde (Pedersen, 2011, s. 194-196). Det betyder, at entreprenørskab kommer til at fremstå som instrumentelle færdigheder, hvor eleven kan anvende dem inhabilt og udemokratisk, da det ikke ligger implicit i tilegnelsen af instrumentelle færdigheder, hvordan de anvendes forsvarligt. Det er ikke processerne der måles, ej heller selvom entreprenørskab forstås processuelt, men resultatet i form af faglighed, og hvordan dette resultat må bidrage positivt til samfundsøkonomien. Når formålet er at fremme konkurrenceevne globalt set og at skabe vækst i samfundsøkonomien i form af flere vækstiværksættere, som der er begrundet for i ovenstående, er der ikke tale om en pragmatisk dannelse for alle børn og unge, men udelukkende uddannelse for potentielle vækstiværksættere.

Sammenfattende kan det fastslås, at entreprenørskab i ovenstående ses som et middel til vækst i samfundsøkonomien. Det ses både ud fra konkurrencestatens indflydelse og i regeringens strategi for uddannelse i entreprenørskab, regeringens globaliseringsstrategi og aftaleteksten for folkeskolereformen, hvor formålet bliver at uddanne elever til at sikre Danmarks konkurrenceevne på det globale marked, så der opnås vækst i samfundsøkonomien.

Både den pædagogiske diskurs, som udfoldes som pragmatisk dannelse i næste afsnit, og konkurrencediskursen kæmper således om at indholdsudfylde betydningen af entreprenørskabsundervisningen i grundskolen. Dette vil jeg vende tilbage til under kapitlets opsamling.

2.3 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING SOM EN PRAGMATISK DANNELSE

John Dewey (1859-1952) har i Danmark haft mangeårig indflydelse på skole, uddannelse og pædagogisk praksis. Han var professor i filosofi og pædagogik ved universitetet i Chicago og senere ved Columbia University i New York. Deweys pædagogiske hovedværk er *"Democracy and Education"*, udgivet i 1916 og i en dansk oversættelse i 2005 (Dewey, 2005). Dewey uddannede sig og forskede inden for den amerikanske pragmatisme, og han anses som repræsentant for denne filosofiske retning. For Dewey hænger demokrati og uddannelse uløseligt sammen (Dewey, 2005; Dorf, 2008). Hans pragmatisme beror på, at viden er noget, vi producerer. Sagt med Brinkmanns ord: "Vi *ved* noget, når vi kan 'se' det, modellere det, repræsentere det – og vi *lærer* noget ved at få kendskab til disse repræsentationer" (Brinkmann, 2011, s. 75).

Almendannelse opleves af mange som overflødiggjort i en tid, hvor der intet alment er at dannes i forhold til. Tiden er foranderlig, hvilket også det almene dermed bliver. Brinkmann argumenterer gennem Rorty, Hammershøj og Schmidt for, at der i dag tales om selvdannelse (Brinkmann, 2007). Det skal forstås, som individets dannelse af sig selv, igennem dennes forståelse af verden som en kontingent virkelighed. Brinkmann tager afstand fra denne talen om selvdannelse og ønsker den erstattet med et pragmatisk dannelsesideal. Den pragmatiske dannelsesideal har udgangspunkt i Deweys tænkning, som også Rortys tanker om selvdannelse har. Men ifølge Brinkmann behøver et pragmatisk standpunkt ikke at føre til selvdannelse (Brinkmann, 2007). Det pragmatiske dannelsesideal indebærer en kultivering af den praktiske fornuft, som i den pragmatiske tradition er den eneste fornuft vi har, da viden kommer til udtryk igennem praktiske handlinger. Den praktiske fornuft skal forstås som "evnen til korrekt at kunne percipere, dømme og handle i konkrete sociale situationer" (Brinkmann, 2007, s. 13).

"Den pragmatiske dannelsesforståelse søger at danne os til at kunne erkende og handle praktisk fornuftigt i demokratiske fællesskaber" (Brinkmann, 2007, s. 22). Selvdannelsesidealet lever i bedste forstand, og ses udmøntet i folkeskolereformen. Her er det individet, der er i fokus; individets individuelle mål, individets trivsel, individets udviklingspotentialer for blot at nævne nogle få eksempler (Socialdemokraterne et al., 2013). Dette

bakkes også op af Brinkmann. ”Selvdannelsestænkningen er i tråd med tidens fokus på udvikling af personlighedens unikke sider” (Brinkmann, 2007, s. 17). Som det plæderes for i afsnit 2.4.7, har det aldrig været Deweys projekt at have så markant fokus på individet. Derimod er den pragmatiske dannelsesforståelse et godt bud på et *hvorfor* i forhold til entreprenørskabsundervisning. Det er den fordi, en sådan dannelse indbefatter at kunne handle praktisk fornuftigt i demokratiske fællesskaber. Altså at kunne handle i konkrete, sociale situationer i en foranderlig og kontingent verden, og hvor det netop på grund af denne foranderlighed og kontingens i min forståelse vil være en social, fornuftig handling på baggrund af almindelige kompetencer som foretagsomhed, nysgerrighed, initiativrighed, nytænkning, selvstændighed og handlekraft, forstået som et pragmatisk dannelsesideal.

2.4 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING - METODER

I dette afsnit vil jeg redegøre for metoder og modeller til entreprenørskabsundervisning. Der præsenteres både metoder og modeller, der dels vægter processer og dels fremstår som forståelsesramme for entreprenørskabsundervisning. Afsnittet afsluttes med et kritisk blik på metodebrug i entreprenørskabsundervisning.

2.4.1 LEGO - KREATIVITET OG INNOVATION

Kernen i LEGO Koncernens grundværdier er læring. Ifølge LEGO Education handler læring i det enogtyvende århundrede om at give eleverne mulighed for at eksperimentere med deres omgivelser som en form for problemløsning. Læring handler om “creativity and collaboration, motivation and self-direction. It is about improvisation and discovery, and interacting with meaningful tools that expand mental capacities” (LEGO Education, 2012, s. 5). Læringssystemet fra LEGO opfylder derved deres egen forståelse af læring ved at give eleverne mulighed for at forstå ting og udtrykke sig aktivt og kreativt i form af nye idéer igennem LEGO Educations læringsressurser. Alle LEGO Educations læringsressurser er designet som en proces med fire faser, kaldet Four C. Navnet refererer til faserne engelske navne, som jeg derfor bibeholder. Med baggrund i teori om flow og samarbejde er faserne connect, construct, contemplate og continue (LEGO Education, 2012, s. 12-13). Connect handler om relationen til en stille opgave eller udfordring, der ikke har et bestemt facit. Eleverne er problemløsere, der nysgerrigt stiller spørgsmål og udforsker idéer. Construct involverer en byggeaktivitet, hvor eleverne samarbejder. Byggeaktiviteten medfører viden for eleverne, som anvendes til bygning af mere komplicerede modeller med yderligere vi-

den til følge, som igen er forstærket af samarbejdet med andre. Contemplate er en fase, hvor eleverne reflekterer over den opståede viden og processen ved at dele erfaringer med hinanden og stille faciliterende spørgsmål. Spørgsmålene tydeliggør elevernes proces for dem og giver dem mulighed for at undersøge nye løsningsmuligheder. Continue fasen indeholder nye opgaver og udfordringer, der bygger videre på det, eleverne lige har lært. Fasen er designet for at lade eleverne være i flow. (LEGO Education, 2012).



Figur 1 LEGO Education, BuildToExpress, <http://education.lego.com> [21.12.2014].

LEGO Education fremstår derved som et praksisorienteret udgangspunkt for læring, hvor eleverne som aktive opnår konkrete, kreative og innovative erfaringer med udfordringer og løsninger på disse gennem sociale byggeaktiviteter. Formålet er en større forståelse og via flow en stærkere form for læring.

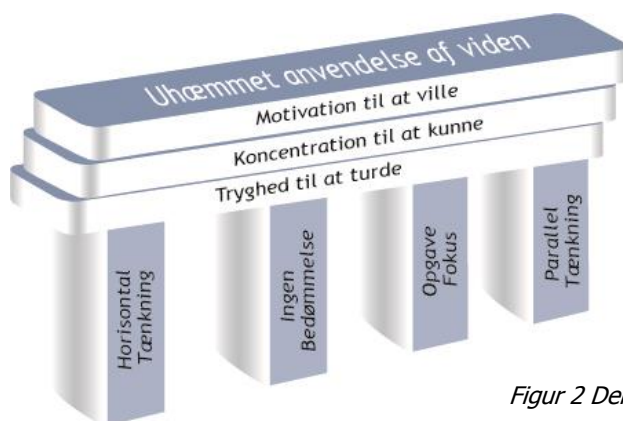
2.4.2 ENTREPRENØRSKABET - VÆRKTØJ TIL PROCESSER

Entreprenørskabet i Grundskolen er et materiale, der er udviklet ud fra eksisterende materialer, der ikke alle nødvendigvis er rettet mod grundskolen. Materialet tager udgangspunkt i Den Kreative Platform (Hansen & Byrge, 2010) og KIE-modellen (Kromann-Andersen & Jensen, 2009). Her skal det bemærkes, at KIE-modellen er didaktiseret til både grundskolen, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, og ligeledes er Den Kreative Platform didaktiseret til grundskolen. Entreprenørskabet i Grundskolen er udviklet ud fra et behov for et billigt og let anvendeligt materiale indeholdende vejledning, billedkort, ordstimuli, 3D cases⁸ og andre energizere og kopiark til entreprenørskabsprocesser. Det er et materiale, jeg har været med til at udvikle for FFE-YE. Med det in mente vil jeg ikke forholde mig til materialet yderligere, men i stedet redegøre for metoderne, det er udviklet ud fra.

Den Kreative Platform er udviklet af Søren Hansen og Christian Byrge på baggrund af en række forsknings- og udviklingsaktiviteter på Aalborg Universitet (Hansen & Byrge,

⁸ Nærmere forklaring af 3D cases følger senere i afsnittet.

2010). Det er en didaktisk model, der er udviklet til at fremme menneskers kreative kompetencer. Den Kreative Platform definerer kreativitet som ”uhæmmet anvendelse af viden, og at ideer er viden, der bringes i spil for at undersøge de muligheder, som opstår heraf” (Hansen & Byrge, 2010, s. 21). Den er tiltænkt både skole og arbejdsliv. Formålet er at opnå en uhæmmet anvendelse af viden uden faggrænser gennem tryghed, koncentration og motivation. *Platform* skal forstås som en metafor for sted og stemning, der planlægges på en sådan måde, at det medfører, at eleverne bliver i stand til at anvende deres viden uhæmmet og tværfagligt. På Den Kreative Platform kan al viden, alle tanker og alle ideer accepteres (Hansen & Byrge, 2010, s. 7-11). Gennem et skabende nærvær under processen øges elevernes engagement og selvværd. Den Kreative Platforms pædagogiske principper muliggør en brydning af eventuelle fastlåste roller og skaber den ønskede platform. De pædagogiske principper er: ingen bedømmelse, parallel tænkning, opgave fokus og horisontal tænkning (Hansen & Byrge, 2010, s. 10). For at nå platformen opbygges en tryghed til at turde, en koncentration til at kunne og motivation til at ville (Hansen & Byrge, 2010, s. 14).



Figur 2 Den Kreative Platform (Sørensen & Byrge, 2010, s. 14).

Hansen og Byrge kalder den pædagogiske form, der udfører Den Kreative Platform i praksis, for 3D pædagogik. 3D står for følgende tre dimensioner: sproget, kroppen og indstillingen. Pædagogikken praktiseres gennem 3D cases, som er legende øvelser indeholdende de tre dimensioner. Øvelserne kan minde om energizere og improvisationsteater. 3D cases er det bærende element i ethvert undervisningsforløb på Den Kreative Platform (Hansen & Byrge, 2010, s. 64-69). Et undervisningsforløb består af en vekselvirkning mellem 3D cases og kortere arbejdsforløb, hvor opgaven præsenteres og viden anvendes uhæmmet til løsningen. En procesmodel udviklet af Hansen og Byrge skitserer et typisk forløb.

1. Forberedelsen: Rammesætning og minutiøst planlægning af forløb.

2. Den Røde Løber: Vilje, evne og mod til at engagere sig i forløbet opnås gennem en række 3D cases. Målet med Den Røde Løber er at komme op på Den Kreative Platform.
3. Opgaven: Kort præsentation af opgaven.
4. Uhæmmet anvendelse af viden: Træning i horisontal tænkning og åbenhed mod ideer og løsninger af opgaven uden bestemt facit.
5. Fagligheden bringes ind: Viden fra fag anvendes i skabelsesprocessen.
6. Den Blå Løber: Her trædes ned fra Den Kreative Platform, hvor de pædagogiske principper ikke længere er gældende (Hansen & Byrge, 2010, s. 70-71).

KIE-modellen er udviklet af Ebbe Kromann-Andersen og Irmelin Funch Jensen (Kromann-Andersen & Jensen, 2009). Modellen er procesmodel, der har etableret tre læringsrum i en entreprenant proces fra idé til iværksættelse af idéen. Det Kreative læringsrum, det Innovative læringsrum og det Entreprenante læringsrum, der sammen forkortes KIE (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 18-29).



Figur 3 KIE modellen (Kromann-Andersen & Jensen, 2009).

I det første rum, det kreative læringsrum, brydes vanetænkning, og alle muligheder er åbne. Det vil sige, at der ikke er noget, der er rigtigt og forkert. Det er i dette rum mange idéer genereres ud fra al viden (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 32-42).

I det andet rum, det innovative rum, udvikles idéerne og gøres nyttige. Der opereres her gennem analyser og undersøgelser med nytteværdi for andre end en selv. Denne værditilskrivning skal forstås meget bredt, hvilket vil sige, det ikke kun skal forstås som økonomisk værdi, men også social og kulturel værdi (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 46-55).

I det sidste rum, det entreprenante rum, nyttiggøres idéerne. Det vil sige, elevernes produkt/ydelse/koncept realiseres. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 58-65).

Når KIE-modellen anvendes, er det ikke kun en evaluering af fagligheden, der er i spil. Elevernes kreative, innovative og entreprenante kompetencer ønskes evalueret også (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 68).

2.4.3 DIALOOGLE - VÆRKTØJ TIL PROCESSER

Dialoogle er et billedbaseret værktøj, der anvendes til at starte nye tankespor hos eleverne (Larsen & Koefoed, 2011, s. 3).



Figur 4 Dialoogle kort (Larsen & Koefoed, 2011).

Værktøjet består af serier af billedkort i forskellige størrelser. Dialoogles visuelle innovationsproces består af tre lag: det kreative lag, det innovative lag og det iværksættende lag. Lagene kan også defineres som et lag med idéudvikling på baggrund af en stille opgave eller udfordring, et lag med videreudvikling og skabelse af nytteverdi og et lag med handling, hvor ideerne bliver til reelle løsninger. I vejledningen gives forslag til anvendelse i alle lag, men der lægges desuden op til, at kortene kan anvendes, som den enkelte underviser finder det fordelagtigt (Larsen & Koefoed, 2011).

2.4.4 FIRE-DESIGN - VÆRKTØJ TIL PROCESSER

FIRE-design er en model udviklet af Lilian Rohde og Anja Lea Olsen (Rohde & Olsen, 2013). Det er en didaktisk model for innovation og entreprenørskab i undervisningen. Hvert bogstav i FIRE henviser til en fase i modellen. Faserne er *F* for forståelse, *I* for idéudvikling, *R* for realisering og *E* for evaluering. *Design* står for læreren som designer af forløb og eleven som designer af idéer (Rohde & Olsen, 2013, s. 10). Målet med at anvende modellen er at opnå en undervisning, ”der sætter eleverne i stand til at opfinde og udvikle nye ideer og at sætte dem i værk, så de er med til at skabe ny værdi for andre” (Rohde & Olsen, 2013, s. 10).

Under fasen *Forståelse* opbygges en baggrundsviden hos eleverne, så de med en faglig forståelse kan løse en stille opgave (Rohde & Olsen, 2013, s. 34-51). Fasen *Ideudvikling* indeholder både idegenerering, hvor eleverne finder på mange ideer og ideudvælgelse,

hvor eleverne udvælger ideer til videre arbejde (Rohde & Olsen, 2013, s. 52-63). Under fasen *Realisering* konkretiseres løsningerne ved hjælp af fremstilling af prototyper, og løsningerne føres ud i livet (Rohde & Olsen, 2013, s. 64-73). Den afsluttende fase *Evaluering* skal sikre et refleksivt niveau hos eleverne med henblik på evaluering af proces og læring (Rohde & Olsen, 2013, s. 74-83).



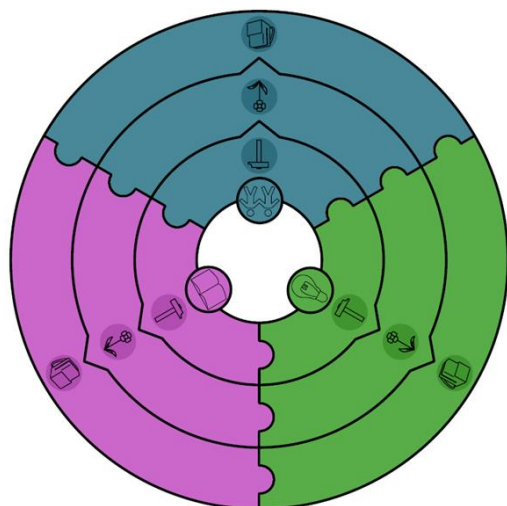
Figur 5 Symboler for de fire faser (Rohde & Olsen, 2013).

I bogen *Innovative elever – undervisning i fire faser* foreslår Rohde og Olsen metoder til de enkelte faser i form af øvelser og kopiark (Rohde & Olsen, 2013).

2.4.5 LÆRINGSSTREGEN - RAMMESÆTNING, PROCESSTYRING OG EVALUERING

Læringsstregen er udviklet i Herning Kommune på baggrund af skolernes erfaringer med entreprenørskabsundervisning i 3.-9. klasse. Det er et redskab, der bruges som didaktisk model under planlægningen, under processen og som evaluering. Læringsstregen kan bruges i flere sammenhænge. Den kan bruges i lærerens årsplanlægning, under undervisningsplanlægning og -evaluering og under elevernes inddragelse i begge. Den kan bruges i hele klasser, mindre grupper og individuelt (Schou, Rasmussen, Nielsen & Mølgaard, 2011).

Formålet med modellen er synliggørelse af elevernes processer og læring, imens de udfolder sig. Modellen består af et sagsfelt, tre lag og tre rum. I sagsfeltet, i midten af cirklen, formuleres sagen i form af en problemstilling, opgave eller udfordring. Undervisningsforløbets overordnede mål skrives ligeledes i sagsfeltet (Schou et al., 2011).



Figur 6 Læringsstregen (Schou et al., 2011).

Rummene består af et fagligt rum symboliseret ved en bog, et relationelt rum symboliseret ved to mennesker og et kreativt rum symboliseret ved en elpære. Det faglige rum indeholder kundskaber, færdigheder og kompetencer inden for skolens fag. Lærere og elever kan opstille mål på forhånd, og andre mål opstår som behov undervejs. Det relationelle rum indeholder de menneskelige relationer eleverne har brug for i forløbet. Det kreative rum indeholder entreprenørskabskompetencer og metoder fra idégenerering til udvikling og udførelse (Schou et al., 2011).

Rummene viser forløbets metodiske tilgange og den viden, der tilvejebringes gennem de tre lag: værktøjslag, vækstlag og erfaringslag. Det er lagene, der visualiserer anvendt og opnået viden og kompetence i forløbet og derved kortlægger og synliggør elevernes læringsprocesser. I værktøjslaget beskrives den viden, de kompetencer og de metoder eleverne allerede besidder og mestrer og som samtidig er relevante at bringe i spil i forhold til sagen. I vækstlaget beskrives det, der sker i praksis. I erfaringslaget beskrives den viden, de kompetencer og de metoder, eleverne har tilegnet sig under forløbet (Schou et al., 2011).

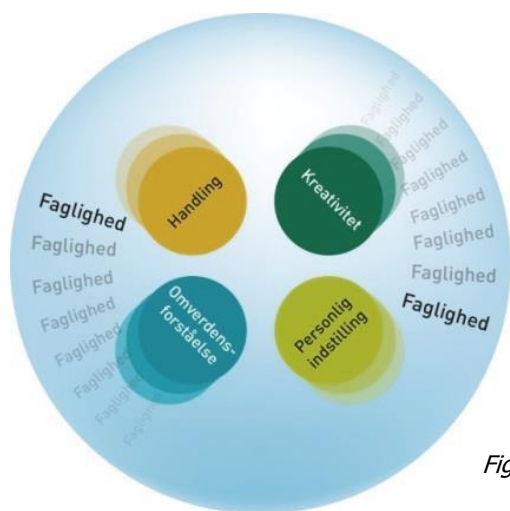
2.4.6 PROGRESSIONSMODELLEN - ENTREPRENØRIELLE LÆRINGSMÅL OG KOMPETENCER

FFE - YE har udviklet en model for progressionen i innovations- og entreprenørskabsundervisning op igennem uddannelsessystemet. Modellen skal medvirke til en konkretisering af entreprenørielle læringsmål og aktiviteter, der kan indgå i faglige sammenhænge på uddannelsesinstitutioner (Nybye & Rasmussen, 2013). Entreprenørskabsundervisning skal således forstås i en faglig kontekst og ikke som et særskilt fag. Dette er en vigtig pointe, der er gældende for både modellens dimensioner og læringsmål. Med andre ord skal entreprenørskabsundervisning være en del af den faglige undervisning i form af entreprenørskabsforløb i en faglig kontekst eller entreprenørskabsfremmende pædagogik som beskrevet i indledningen, men altså ikke som selvstændigt fag. Progressionsmodellen kan derved indbefatte distinktionen mellem entreprenørskabsforløb og entreprenørskabsfremmende pædagogik.

Samtidigt foreslår modellen et fællessprog for innovations- og entreprenørskabsundervisning ved en fælles begrebsforståelse og en forståelse af særlige entreprenørielle læringsmål samt progressionen igennem uddannelsessystemet (Nybye & Rasmussen, 2013).

Modellen består af fire komplementære og indbyrdes afhængige dimensioner: handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling. De fire dimensioner repræ-

senterer en teoretisk forståelsesramme for det entreprenørielle og innovative i undervisningssammenhænge (Nybye & Rasmussen, 2013).



Figur 7 Progressionsmodellen (Nybye & Rasmussen, 2013).

Handlingsdimensionen skal forstås som elevens evne og lyst til værdiskabende foretagelse gennem samarbejde med andre. Dimensionen indeholder også elevens evne til at kunne organisere, målsætte, planlægge, lede aktiviteter, analysere og håndtere risici (Nybye & Rasmussen, 2013).

Kreativitetsdimensionen skal forstås som elevens evne til at se og skabe ideer og muligheder. Det er også evnen til at kombinere det eksisterende på nye måder og at forestille sig, eksperimentere og improvisere for at løse et problem eller en udfordring (Nybye & Rasmussen, 2013).

Omverdensforståelsesdimensionen skal forstås som elevens viden om og forståelse af sin lokale og globale omverden. Det er også evnen til at kunne analysere en kontekst socialt, kulturelt og økonomisk med henblik på mulige værdiskabende handlinger og aktiviteter (Nybye & Rasmussen, 2013).

Dimensionen personlig indstilling er elevens personlige og subjektive ressourcer, som denne møder en udfordring med. Det er også elevens tro på at kunne realisere sine planer. Dimensionen bygger på evnen til at kunne arbejde vedholdende og overkomme ambivalens, usikkerhed og kompleksitet samt kunne acceptere og lære af andres og egne fejl (Nybye & Rasmussen, 2013).

De fire dimensioner foreslår hverken specifikke metoder eller aktiviteter til at opnå intentionerne. I stedet er teorien bag dimensionerne operationaliseret til læringsmål i en progression fra startniveau til slutniveau med henblik på et entreprenørielt dannelsesideal. Et sådant dannelsesideal er ifølge modellen elevernes kompetencer til at se muligheder og skabe værdi i bred forstand, samt at "kunne håndtere de mange udfordringer, der er

forbundet med at være menneske i en globaliseret og foranderlig verden” (Nybye & Rasmussen, 2013, s. 3).

2.4.7 KRITIK AF METODER - ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING SOM UREN PÆDAGOGIK

Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann har bragt begrebet *uren pædagogik* frem i den videnskabelige pædagogiske debat (Rømer et al., 2011; Tanggaard & Brinkmann, 2008). Med uren pædagogik mener de ”en pædagogik, hvor pædagogikkens metode ikke kan løsrives fra dens indhold og forankring i kulturelle, etiske og politiske processer” (Rømer et al., 2011, s. 7).

Brinkmann argumenterer for Dewey som værende en uren pædagog (Brinkmann, 2011). Det gør han ved at sætte Deweys urene pædagogik i opposition til den pædagogiske positivisme, den pædagogiske konstruktivisme og den progressive pædagogik, som, han plæderer for, fremstår som rene pædagogikker, fordi de ser bort fra det urene, som kontekster, praksisser m.m. der har betydning, når man har med levende mennesker at gøre (Brinkmann, 2011). Brinkmann har en pointe, men at plædere for at ovenstående pædagogikker er udelukkende rene, er måske at tage munden for fuld. Selv i en pædagogisk praksis, hvor praksis er baseret på en fx konstruktivistisk læringsteori, med de interventioner det medfører, eksisterer det urene ved dets side samtidig med. Det er faren ved udelukkende at fokusere på det rene og derved negligere det urene, der i min forståelse er essensen, og der hvor jeg kan følge og ønsker at forfølge Brinkmanns pointe.

Brinkmann viderefører nemlig sin pointe til en misforstået læsning af Dewey. Både den pædagogiske positivisme og konstruktivismen finder opbakning hos Dewey. Den pædagogiske positivismes vind blæser i retningen af Deweys pragmatisme og tesen om, at det er det sande, der virker. Konstruktivismens vind blæser mod Deweys teori om, at viden er konstrueret, når mennesket skal handle i en given situation (Brinkmann, 2011, s. 70-71). Her fremkommer læsninger af Dewey med forskellige misforståede resultater. Brinkmann afviser nemlig Dewey som konstruktivist, idet Dewey ville afvise den konstruktivistiske præmis, der stammer fra systemteorien, at ingen kan lære nogen noget (Brinkmann, 2011, s. 71). Her er jeg helt enig med Brinkmann. For Dewey sker læringen i transaktionen mellem individ og omgivelser (Elkjær & Wiberg, 2013, s. 139-141). Man lærer altså ikke sig selv noget. Ifølge Brinkmann er Deweys syn på læring et syn som ses i mesterlæreren, hvor læreren er mesteren, der formidler ”deltagelse i traditionsbestemte sammenhænge” (Brinkmann, 2011, s. 71). Også progressiv pædagogik, som fx erfaringspædagogik og projektarbejde, har rødder hos Dewey, men igen kun som en halv vind, da Dewey ikke ville

have bifaldet den elevcentrerede tilgang (Brinkmann, 2011; Dorf; 2008; Elkjær & Wiberg, 2013, Rømer; 2005). For Dewey er selve transaktionen og eksisterende traditioner og erfaringer altså essentielle. I forhold til entreprenørskabsundervisning betyder det, at det ikke kan reduceres til blot metoder, der indeholder kreative, innovative og iværksættende processer. Det vil netop så komme til at fremstå som ren pædagogik og ikke tage højde for selve transaktionen eller de traditioner og erfaringer, som entreprenørskabsundervisning også indbefatter. Lad mig give et eksempel. En klasse arbejder med et entreprenørskabsprojekt om "respekt". Eleverne arbejder i kreative, innovative og iværksættende processer, der tilpasses traditioner og erfaringer med respekt. Undervejs beslutter eleverne at lave plakater, der skal skabe opmærksomhed på respekt i sociale medier, hvorved der tages højde for traditioner og erfaringer både med plakater og sociale medier. Transaktionen mellem elever og omverdenen undervejs i forløbet får ligeledes indflydelse på både proces og projekt. Entreprenørskabsundervisningen er uren.

Jeg tolker, at en læsning af Dewey bliver korrekt, når den ikke læses ad den vej vinden blæser, men i stedet læses holistisk og netop som uren. Uddannelse er for Dewey tæt knyttet til den kommunikation, jeg tidligere har omtalt som transaktion mellem individ og omgivelser. Det betyder, vi altid vil være impliceret i uddannelsesprocesser, hvad enten vi tænker over det eller ej, og hvad enten vi uddanner os formelt eller ej. "Metoder, også uden for skolen, der giver eleverne noget at tage sig til, medfører læring som resultat" (Dewey, 2005, s. 171). Uddannelsesprocesserne er uundgåelige. Med Deweys forståelse for uddannelse og opdragelse er både erfaringer og handling altså implicite i menneskelivet. Derfor får kvaliteten af erfaringerne og handlingerne afgørende betydning hos Dewey. Metoden til at opnå kvalitet er aldrig adskilt fra genstanden. Sagt med andre ord kan metoden aldrig isoleres fra stoffet (Dewey, 2005, s. 183-186).

Hvert emne i skolen bør efter Dewey være så lidt skolastisk som muligt og i stedet give eleverne erfaring med stoffet, hvis målet er tankevirksomhed hos eleven (Dewey, 2005, s. 169). Læring handler om konkret indhold og om konkret praksis. I forhold til entreprenørskabsundervisning får det betydning, hvilken kvalitet af entreprenørskabsprojekter, der tilbydes af læreren. Overstående er også endnu et argument for, at entreprenørskabsundervisning ikke er ren.

Altså består entreprenørskabsundervisning af situationer fra konkrete praksisser. Her ses en parallel til Lave og Wenger, der argumenterer for, at i værste tilfælde vil det, der læres i skolen, være at lære at gå i skole (Lave & Wenger, 2004).

Læring sker bedst, når man ikke ved man lærer, men hvor man koncentrerer sig for genstanden for læring ifølge Brinkmanns tolkning af Dewey (Brinkmann, 2011). Vækst og læring sker, når vi i vores handlinger bliver forstyrret (Dewey, 2005). Når vi igennem vo-

res opfattelse af og handlen i verden møder forhindringer, tvinges vi til at tænke. Vi lærer det, vi gør. I forhold til entreprenørskabsundervisning får det den konsekvens, at vi lærer at være kreative, innovative og iværksættende ved at gøre det; ved at være kreative, innovative og iværksættende i en praksis, der tager højde for eksisterende traditioner og erfaringer samt transaktionerne, der finder sted.

Opsamlende kan det konkluderes, at entreprenørskabsundervisning i en dewey'sk forstand ikke kan nøjes med at reduceres til metoder og ren pædagogik.

2.5 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I GRUNDSKOLEN - EN OPSAMLING

I dette kapitel er en forståelse af entreprenørskabsundervisningen i grundskolen udfoldet.

For det første under optakten, hvor det fremgik, at entreprenørskab skal forstås som et overbegreb for kreativitet, innovation og iværksætteri, og at entreprenørskabsundervisning fremstår processuelt. Entreprenørskab fordrer desuden handling og værdi for andre.

For det andet gennem begrundelser for entreprenørskab i grundskolen ud fra to divergente argumentationer. Der blev argumenteret for entreprenørskabsundervisning forstået som et pragmatisk dannelsesideal. Det er specialets hensigt at placere begrundelsen for entreprenørskabsundervisning i grundskolen ud fra 1) den pædagogiske diskurs, der ses i folkeskolens formålsparagraf og 2) det pragmatiske dannelsesideal som opposition til konkurrencediskursens begrundelse for entreprenørskabsundervisning i grundskolen som en del af løsningen på at forbedre folkeskolen og dens globale konkurrenceevne samt skabe vækstiværksættere. Derved positionerer jeg specialets ståsted som midt i kampen om at indholdsudfylde betydningen af entreprenørskabsundervisningen i grundskolen.

For det tredje har kapitlet givet forståelse af entreprenørskabsundervisningen i grundskolen gennem en beskrivelse af eksisterende metoder og modeller. Fælles for disse er de processuelle anvisninger til, hvordan entreprenørskabsundervisningen i grundskolen kan gribes an. Her er progressionsmodellen dog en undtagelse, da denne har til hensigt at give en fælles forståelsesramme indeholdende læringsmål med henblik på et entreprenørielt dannelsesideal. Dette dannelsesideal har paralleller til det pragmatiske dannelsesideal, som dette speciale plæderer for. Dog blev der påvist en risiko for, at entreprenørskabsundervisning vil fremstå som ren pædagogik ved entydigt brug af entreprenørskabsmetoder uden blik på transaktionen mellem eleven og omverdenen og gældende traditioner og erfaringer.

Kapitel 3 Motivation til læring

Formålet med dette kapitel er at præsentere specialets teoretiske ramme i form af teori om motivation. Ydermere vil kapitlet beskæftige sig kortfattet med teori om læring, inden kapitlet afsluttes med perspektiver over elevers motivation for læring og en opsummering.

3.1 SELVBESTEMMELSESTEORIEN

Edward Deci og Richard Ryan beskæftiger sig med motivation i form af deres teori om selvbestemmelse, også kaldet selvbestemmelsesteori eller Self-Determination Theory (SDT). Det er en af de bedst underbyggede og mest anerkendte teorier om motivation (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000b; Sheldon, 2012). Deres teori er udviklet på baggrund af næsten 40 års forskning og empiriske undersøgelser inden for netop dette felt. På den baggrund er selvbestemmelsesteorien udvalgt til at indgå i specialets teoriapparat. Selvbestemmelsesteorien er en meta-teori, der består af en række mini-teorier, der griber ind i hinanden (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000b). Deci og Ryans arbejde befinder sig indenfor traditionen af empirisk psykologi (Deci & Ryan, 1985, s. 9). Motivation kan placeres under positiv psykologi, som er et område under videnskaben psykologi med *styrker* som fælles emnefelt (Andersen & Christensen, 2012). Selvbestemmelsesteorien uddybes i følgende afsnit. I det første afsnit præsenteres teoriens typer af motivation, som afsluttende for dette afsnit illustreres af modellen for selvbestemmelsens kontinuum. I andet afsnit præsenteres teoriens psykologiske behov, og slutteligt perspektiveres der mere specifikt til relevansen for grundskolen.

3.1.1 TYPER AF MOTIVATION

Motivation defineres igennem Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. At være motiveret betyder med Deci og Ryans ord: “To be motivated means to be moved to do something” (Deci & Ryan, 2000a, s. 54). Flere andre motivationsteorier forstår motivation, som noget der varierer i mængde (Deci & Ryan, 2008, s. 14; Deci & Ryan, 2000a, s. 54). Deci og Ryan

skelner ikke i mængde, men mellem forskellige typer af motivation. Særligt fremstår distinktionen mellem indre og ydre motivation, men også amotivation behandles i teorien. Når man er indre motiveret (intrinsic motivation), udfører man en aktivitet for dens egen skyld, dvs. fordi den er interessant eller sjov i sig selv. Når man er ydre motiveret (extrinsic motivation), udføres aktiviteten, fordi man vil opnå en belønning eller undgå en straf, der ligger uden for aktiviteten selv (Deci & Ryan, 2000a, s. 55). Dette uddybes i det følgende.

“Intrinsic motivation is the energy source that is central to the active nature of the organism” (Deci & Ryan, 1985, s. 11). Altså er indre motivation den energikilde, der naturligt driver menneskets handlinger. Handlinger kan også drives af ydre påvirkninger, men omtales så ikke som naturlige. “Intrinsic motivation involves doing a behaviour because the activity itself is interesting and spontaneously satisfying. When intrinsically motivated, people perform activities because of the positive feelings resulting from the activities themselves” (Deci & Ryan, 2008, s. 15). At være indre motiveret betyder dermed, at det enkelte menneske gør noget, fordi aktiviteten i sig selv er interessant eller tilfredsstillende. Relationen ligger altså kun mellem det enkelte menneske og aktiviteten.

“Extrinsic motivation, [...], involves engaging in an activity because it leads to some separate consequence. The clearest examples of extrinsically motivated behaviours are those performed to obtain a tangible reward or to avoid a punishment” (Deci & Ryan, 2008, s. 15). At være ydre motiveret betyder dermed, at det enkelte menneske gør noget, fordi aktiviteten fører til et instrumentelt separat udbytte, som fx ydre belønning eller at undgå straf. Relationen ligger her mellem det enkelte menneske, aktiviteten og en ydre påvirkning. “If the effect of the extrinsic reward had decreased intrinsic motivation, it would indicate that the two types of motivation tend to work against each other rather than being additive or synergistically positive” (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Indre motivation og ydre motivation er således ikke additive med et resultat af en samlet motivation, men de er nærmere modparter. Ydre motivation modarbejder indre motivation, fordi ydre motivation opleves som kontrollerende. Det er en vigtig pointe, der er valideret af flere studier og meta-analyser, og som synes oversat af flere andre motivationsteorier (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Det betyder, at en potentiel indre motivation vil blive undermineret i en situation, hvor ydre belønning modtages for aktiviteten. Undtagelser er, når belønning ikke opfattes som kontrollerende, som fx når belønningen ikke specifikt er afhængig af at udføre aktiviteten eller opnå en bestemt standart. Andre ydre faktorer, der har en negativ indflydelse på indre motivation, er gennem adskillige studier lokaliseret som deadlines, straf og overvågning (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Konkurrencer er ifølge Deci og Ryan også ydre motiveret. Det skaber ikke en indre tilfredsstillelse for aktiviteten, men i stedet en lyst

til at vinde eller undgå at tabe. Derved underminerer konkurrence indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 56-57). Modsat har studier påvist, at ydre faktorer som muligheden for valg og positiv feedback på præstationer har en positiv indflydelse på indre motivation. Denne form for feedback kalder Deci og Ryan for *informationel*. Det skal ses som opposition til kontrollerende feedback, der har en negativ indflydelse på indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 63-64). "For example, although tangible rewards have been found to undermine intrinsic motivation, if the interpersonal context is informational and supportive of people's autonomy, the rewards could have a positive effect" (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Muligheden for valg og informationel feedback på præstationer har en fin sammenhæng med den enkeltes grad af autonomi og oplevede kompetence, hvilket redegøres for senere i dette kapitel.

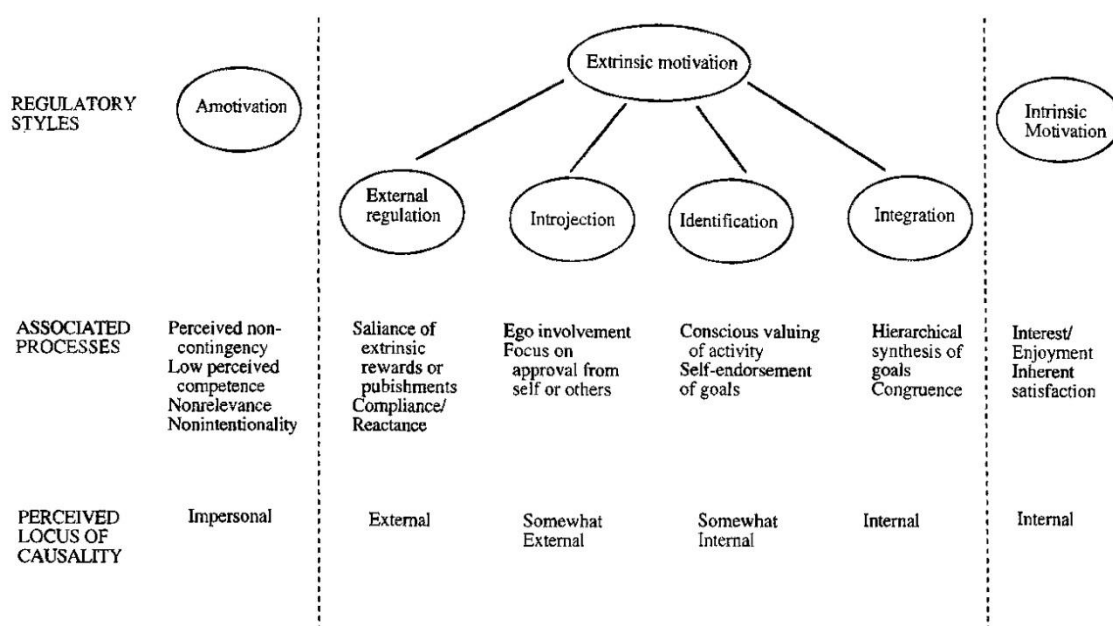
I det følgende redegøres for anvendelsen af begrebet internalisering. Begrebet betegner reguleringen, hvorved individet indoptager omverdenens værdier og normer. Selvbestemmelsesteorien består af tre typer af internaliseret ydre motivation, der adskilles ved graden, de indoptager med (Deci & Ryan, 2008, s. 16; Deci & Ryan 2000b, s. 236). Den type, der er mindst effektiv, kaldes *introjektion*. Her optager individet en ekstern værdi eller norm, men accepterer den ikke som sin egen, hvilket medfører en kun delvis internalisering. Det forbliver fremmed for individet, og oplevelsen af kontrol er stor (Deci & Ryan, 2008, s. 16; Deci & Ryan 2000b, s. 236). Den næste type af internalisering benævnes *identifikation*. Her optager individet en ekstern værdi eller norm og accepterer den samtidig som sin egen, hvormed individet oplever sig mindre styret eller presset i sin adfærd (Deci & Ryan, 2008, s. 16; Deci & Ryan, 2000b, s. 236). Endelig er der den sidste type af internalisering, der benævnes *integration*. Her assimileres værdier og normer, som helt bliver individets egne. Den ydre motiverede adfærd medfører her, at individet oplever sig autonom eller selvbestemmende (Deci & Ryan, 2008, s. 16; Deci & Ryan 2000b, s. 236). Dermed bliver det den meste effektive af de tre typer. Integration har flere komparative punkter med indre motivation, hvoraf oplevelsen af autonomi eller selvbestemmelse kan fremhæves.

Ekstern regulering er den form for ydre motivation, hvor individets adfærd fuldstændig er styret af specifikke eksterne påvirkninger. Individet er styret af at opnå et instrumentelt separat udbytte (Deci & Ryan, 2000b, s. 236).

In contrast to motivation, amotivation reflects the lack of intention to act. Amotivation results from a person not valuing a behaviour or outcome, not believing that a valued outcome is reliably linked to specific behaviours, or believing that there are behaviours instrumental to a valued outcome but not feeling competent to do those instrumental behaviours (Deci & Ryan, 2008, s. 16).

Amotivation kan altså sammenlignes med, at motivation er helt fraværende. I alle ovennævnte former for regulering indbefattes motivation. (Deci & Ryan, 2000b, s. 237). Amotivation står således i modsætningsforhold til indre og ydre motivation, idet amotivation repræsenterer en mangel på begge typer af motivation. Amotivation fremmes, når individet ikke værdsætter en aktivitet, ikke føler sig kompetent til at udføre aktiviteten eller ikke tror dets handling vil give et ønsket resultat (Deci & Ryan, 2000a, s. 61).

Her under illustreres modellen Self Determination continuum. Modellens kontinuum bevæger sig fra amotivation over ydre motivation til indre motivation. Jo tættere bevægelsen kommer på indre motivation, jo mere autonom kan motivationen kaldes. Flere studier påviser en række positive konsekvenser af autonom motivation. Som vigtige eksempler kan nævnes bedre læring i form af større begrebsmæssig forståelse og højere karakterer, mere kreativitet, bedre vedholdenhed og højere niveauer af psykisk velbefindende (Deci & Ryan, 2008, s. 17; Deci & Ryan, 1985, s 63-64).



Figur 8 The Self Determination continuum model (Deci & Ryan, 2000a, s. 61; Deci & Ryan, 2000b, s. 237).

3.1.2 BEHOVET FOR OPLEVET KOMPETENCE, SELVBESTEMMELSE OG TILHØRSFORHOLD

Selvbestemmelsesteorien opererer med tre basale psykologisk behov, som ved opfyldelse understøtter indre motivation. De tre behov er oplevelsen af kompetence, autonomi og at

være forbundet med andre. Disse behov er sammenhængende med individets velvære og trivsel (Deci & Ryan, 2000b, s. 228-233, 243-244).

Kompetence er et akkumuleret resultat af individets interaktion med omverdenen, dets udforskninger, læring og adaptation. Forstået mere bredt er kompetence individets kapacitet for effektive interaktioner med omverdenen (Deci & Ryan, 1985, s. 27). Behovet for oplevet kompetence kan forstås som oplevelsen af at kunne mestre optimale udfordringer. Hvis udfordringerne ligger under individets aktuelle kapacitet, fører det til kedsomhed, og hvis udfordringerne overstiger individets aktuelle kapacitet, fører det til frygt og forringelse af muligheden for flow. Når individet udfordres optimalt, er der til gengæld ideel mulighed for nydelse og flow. Også ifølge Csikszentmihalyi medfører optimale udfordringer, at individet vil blive indre motiveret (Deci & Ryan, 1985, s. 29).

Autonomy means to act volitionally, with a sense of choice, whereas independence means to function alone and not rely on others. [...] In short, the point is that people can be either autonomous or controlled in their relative independence, and they can be either autonomous or controlled in their relative dependence (Deci & Ryan, 2008, s. 15-16).

Autonomi er derfor ikke det samme som uafhængighed eller individualisme. Deci og Ryan argumenterer for, at uafhængighed kan være kontrolleret. Autonomi er selvbestemmelse på baggrund af individets valg, som individet samtidigt billiger (Deci & Ryan, 2008, s. 16). Autonomi er derfor heller ikke individualisme, for individet kan være under andres indflydelse og stadig være selvbestemmende. Oplevelsen af kompetence fremmer ikke indre motivation alene, men sammen med oplevelsen af autonomi fastholdes eller forbedres indre motivation (Deci & Ryan, 2000a, s. 58). Oplevet kompetence forstået som mestring af optimale udfordringer og autonomi forstået som selvbestemmelse vil altså øge indre motivation, hvorimod oplevelsen af inkompetence og kontrol vil hæmme den indre motivation (Deci & Ryan, 2000b, s. 233-235).

Nyere forskning har identificeret tilhørsforhold som betydningsfuldt for indre motivation. Empiriske undersøgelser viser, at følelsen af tilhørsforhold har en positiv indflydelse på indre motivation. Blandt disse findes undersøgelser, hvor elever har positive relationer til deres lærere. Deci og Ryan lægger dog ikke samme betydning i tilhørsforhold som i kompetence og autonomi i forbindelse med fremme af indre motivation (Deci & Ryan, 2000b, s. 235).

3.1.3 STØTTE AF AUTONOMI OG INDRE MOTIVATION I GRUNDSKOLEN

Nysgerrighed og lysten til at udforske, undersøge, opdage, forstå og vide ligger i menneskets natur, og det er disse, der er centrale motivationsfaktorer i menneskets uddannel-

sesproces (Deci & Ryan, 1985). Forskningen op igennem 80'erne påviser vigtigheden af indre motivation og fremhæver både indre og ydre motivations rolle i forbindelse med læring (Deci & Ryan, 1985, s. 245).

På den ene side vil undervisning på baggrund af elevers indre motivation fremme læringen, men på den anden side findes flere mål, der skal læres, der ikke i sig selv appellerer til den indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 245).

J. S. Bruners forskning har påvist, at belønning og straf ikke har stor indflydelse på selve læringen, hvilket understøtter Deci og Ryans argumenter for, at belønning har en hæmmende effekt på elevers indre motivation for læring (Deci & Ryan, 1985, s. 246-248). Deci og Ryan sammenslutter både ud fra Bruners forskning og anden eksisterende forskning, at elevers læring vil øges ved indre motivation frem for ydre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 247). For at fremme læring på baggrund af indre motivation foreslår samme eksisterende forskning, at eleverne er aktive i læreprocesserne, at de følger deres interesser og de orkestrerer deres egen læring (Deci & Ryan, 1985, s. 247). Ligeledes er lærerens holdning af afgørende betydning (Deci & Ryan, 2008, s. 18-19). "By giving children the opportunity to experiment in their minds without the immediate demands of the external world, children may develop creative solutions that can then be applied to real problems" (Deci & Ryan, 1985, s. 248). For fremme af indre motivation hos elever fremhæver Deci og Ryan stimulerende læringsmateriale og konstruktiv feedback. Her bliver vedkommende og optimale udfordringer og aktiviteter vigtige, ligesom den positive feedback, der er præsenteret tidligere i dette kapitel. "It seems clear that children's intrinsic motivation and sense of self will benefit from a classroom climate that is informational, in other words, that offers the opportunity for self-determination" (Deci & Ryan, 1985, s. 249).

Som tidligere beskrevet kan belønning underminere indre motivation, og ifølge Deci og Ryan kræver bedømmelser af elever nøje overvejelser med henblik på at bevare elevernes indre motivation. Ydre motivation med instrumentelt separat udbytte kan sikre træning mod en prøve eller eksamen, men medfører også utilsigtede negative konsekvenser for elevernes indstilling, indre motivation og selvværd (Deci & Ryan, 1985, s. 251-252). Derved bliver det afgørende for læringssituationens kvalitet, om den indeholder informationel eller kontrollerende kommunikation og belønning. Autonomi-orienterede lærere har tendens til at belønne og kommunikere informationel, hvilket medfører muligheder for eleverne til at tage selvbestemmende beslutninger og modtage positiv feedback på deres udlevede kompetencer. Derimod har kontrol-orienterede lærere tendens til at belønne og kommunikere kontrollerende, hvilket medfører et pres på eleverne til at agere på bestemte måder (Deci & Ryan, 1985, s. 253). Forskningen påpeger en signifikant forskel på elevers indre motivation i et klassemiljø, der er autonomi-orienteret i forhold til et klas-

semiljø, der er kontrol-orienteret (Deci & Ryan, 1985, s. 255-256; Deci & Ryan, 2008, s. 18-19; Deci & Ryan, 2000a, s. 59).

Several different lines of research have now been conducted that point toward the conclusions that being intrinsically motivated to learn improves the quality of learning and that those conditions that are autonomy supporting and informational will promote more effective learning as well as enhanced intrinsic motivation and self-esteem. (Deci & Ryan, 1985, s. 256).

Samme undersøgelser påpeger, at konkurrence formindsker både indre motivation og kreativitet, hvorimod samarbejde har en befordrende effekt på indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 256). Endvidere påpeger de, at både læring og kreativitet er markant højere for elever, når forholdene er befordrende for indre motivation, frem for ydre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 256-261). Ydre regulering af opførsel er ikke befordrende for læring (Deci & Ryan, 1985, s. 261- 265).

Det handler således ikke om, *hvor meget* eleven er motiveret til læring gennem entreprenørskabsundervisning, men *hvordan* eleven er motiveret til læring gennem entreprenørskabsundervisning. Ovenstående teori viser, at en indre motivation er bestræbelse-sværdigt i forhold til optimal læring. Om der skabes et sådant miljø, hvor der er mulighed for indre motivation hos eleven i forhold til læring, når der undervises igennem entreprenørskab, vil specialets analyse kunne give bud på.

Dette afsnit har redegjort for selvbestemmelsesteorien. Typer af motivation og behovet for oplevet kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold er introduceret. Afsnittet er afsluttet med et perspektiv på støtte af autonomi og indre motivation i grundskolen.

3.2 LÆRING

I dette afsnit bliver læring som begreb udfoldet. Det gør det for at kunne besvare problemformuleringen. Læring er et kompliceret begreb, der forstås på adskillige måder og fra adskillige vinkler. Ifølge Knud Illeris er læring i dag langt mere end viden, færdigheder og forståelse. Læring finder sted i alle aspekter af livet og på alle tidspunkter (Dewey, 2005). Læring finder desuden sted på mange forskellige måder, der relaterer til indholdet (Illeris, 2014, s. 71) og jf. afsnit 2.4.7.

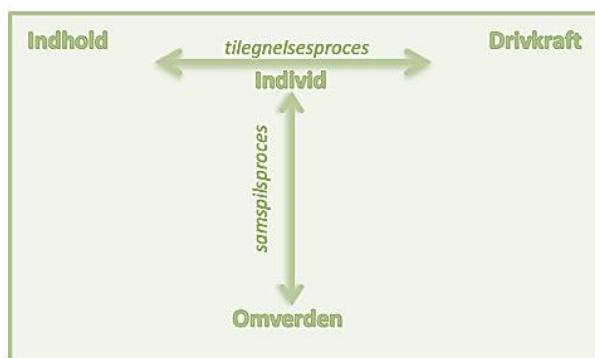
3.2.1 LÆRINGSBEGREBETS KOMPLEKSITET

Den kognitive tilegnelse, beskrevet af Jean Piaget i 1930'erne som *assimilation* og *akkommodation*, er siden udvidet med to begreber; *kumulation* og *transformation* (Illeris, 2006). Men læringsbegrebet er langt mere kompliceret end forstået som en kognitiv tilegnelse. Der kan lokaliseres fire forskelligartede hovedbetydninger, når læringsbegrebet skal

defineres overordnet. Det kan for det første ”henvise til resultaterne af de læreprocesser, der finder sted hos den enkelte” (Illeris, 2006, s. 14)”. For det andet kan det ”henvise til de psykiske processer, der finder sted i den enkelte” (Illeris, 2006, s. 15). Det er disse psykiske processer, også kaldet læreprocesser, der medfører ændringer for den enkelte. For det tredje kan læring og læreprocesser henvise til ”samspilsprocesser mellem individet og dets materiale og sociale omgivelser” (Illeris, 2006, s. 15). Materiale og sociale omgivelser er nemlig direkte eller indirekte forudsætninger for læreprocesserne, og dermed læring. For det fjerde og sidste anvendes både ordet læring og læreprocesser ifølge Illeris ofte synonymt med *undervisning* (Illeris, 2006, s. 15). Det sker både i hverdagsdiskursen, skolediskursen og den politiske diskurs. Dette underbygges af Gert Biestas syn på læring og uddannelse (Biesta, 2014). Dette sammenfaldende brug af ordene er desværre medvirkende til en uklar forståelse af, hvad læring er. Illeris definerer læring som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2006, s. 15). Denne definition skal forstås bredt. Det er også Illeris’ pointe, at læreprocesser skal forstås bredt og inkludere processer som socialisering, kvalificering, kompetenceudvikling og terapi (Illeris, 2006, s. 16). Den brede forståelse af læring inkluderer fint hele spektret mellem læring som resultat af læreprocesser og socialisering forstået som en særlig læringsproces. Det er denne brede forståelse af læring, specialiets forskningsspørgsmål konstitueres ud fra.

3.2.2 LÆRINGENS PROCESSER

Al læring omfatter to forskellige processer, som begge skal være til stede, før individet kan lære noget. Den ene proces er samspillet mellem individet og omgivelserne. Den anden proces er individets indre tilegnelsesproces (Illeris, 2006, s. 43). Illeris illustrerer disse to processer ved brug af dobbeltpile (Illeris, 2006). Samspilsprocessens dobbeltpil bevæger sig lodret imellem omverden og individ, og tilegnelsesprocessens dobbeltpil bevæger sig over individet mellem indhold og drivkraft.



Figur 9 Læringens processer, frit efter Illeris, 2006.

Indholdet er det læringsindhold – det *noget* – der læres. Det er indholdsdimensionen, der traditionelt er for øje, når der tales om læring, både i hverdags sproget og i sproget om læringsteori (Illeris, 2006, s. 40). Indholdsdimensionen skal forstås langt bredere end et snævert videns- og færdighedsfokusering. Det er i den brede forståelse af indhold, entreprenørskabsundervisning indgår. Illeris italesætter indhold som dannelse – ikke i form af bestemte formuleringer eller kanoner, men en dannelse til at kunne forstå, følge med i og kritisk forholde sig til omverden - med paralleller til den pragmatiske dannelse i afsnit 2.3.

Drivkraften er den psykiske energi, der sikrer, at læreprocessen udføres (Illeris 2006:37). ”Læringens drivkraft-dimension omfatter de forhold, der drejer sig om omfanget og karakteren af den mentale energi, der investeres i læringen, dvs. typisk den motivation, de følelser og den vilje den enkelte mobiliserer i en læringssituation eller et læringsforløb” (Illeris 2006: 106). Det er altså den energi, der både sætter tilegnelsesprocessen i gang og gennemfører den, hvilket medfører, at drivkraften har betydning både for læreprocessen og læringsresultatet. Det betyder, at individet kan være drevet af fx indre motivation eller ydre motivation, og at denne drivkraft får betydningen for læringen. I forhold til dette speciale, som undersøger entreprenørskabsundervisningens mulighed for motivation til læring, er dette særligt relevant. Hvis drivkraften er båret af indre motivation har det en positiv konsekvens for læreprocessen såvel som læringsudbyttet. Inden for de sidste 25 år har interessen for læringens drivkraftdimension bevæget sig fra kun at være indbefattet under motivationspsykologien til et bredere felt, hvor også følelsernes intelligens forsøges udredt (Illeris, 2006, s. 96). Illeris beskæftiger sig med ældre motivationsteori, som Abraham Maslows (1908-1970) behovs- og motivationshierarki og David McClelland (1917-1998) m.fl.s udforskning af præstationsmotiv (Illeris, 2006, s. 98-102). Illeris kritiserer motivationsteoriens manglende fyldestgørende bidrag til forståelse og tilrettelæggelse af læring. Illeris beskæftiger sig imidlertid ikke med Ryan og Deci, hvorved jeg vil mene, han ville have kommet tættere på et mere fyldestgørende bidrag, jf. afsnittet om selvbestemmelsesteorien i dette kapitel.

Når jeg vælger at inddrage Illeris’ model med en dobbelt pil mellem indhold og drivkraft i tilegnelsesprocessen til fordel for en model med en tredeling i en kognitiv, en affektiv og en konativ kategori for den mentale del af læringen (Katzenelson fra: Illeris, 2006), skyldes det, at denne tredeling i værste fald ikke kan rumme motivationselementet og i bedste fald kun som et element implicit i en af de nævnte kategorier. Netop dette væsentlige motivationselement er afgørende for nærværende speciale.

Illeris’ søgning efter en dækkende typologi for læringens tilegnelsesproces har bragt ham nær Piagets læringsforståelse med begreberne assimilation og akkommodation og

med paralleller til Lev Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone (Illeris, 2006, s. 47-48).

Tilegnelsesprocessen er på individniveau, men i samspilsprocessen bliver omverdenen sat i spil. Al læring er *situeret*, hvilket betyder, at læringssituationen ikke bare påvirker læringen, men er en del af den (Illeris, 2006, s. 108; Lave & Wenger, 2004). En egentlig typologi for samspilsprocessen kan ikke udledes på samme måde som for tilegnelsesprocessen, da der hverken findes et endeligt antal samspilsformer eller måder at opleve dem på (Illeris, 2006, s. 111-112). Illeris kommer med et bud på nogle af de væsentligste og mest udbredte, men disse skal ikke forstås som en egentlig typologi. Illeris nævner perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed, deltagelse (Illeris, 2006, s. 112). Illeris' forskellige kategorier af samspilsformer er oplistet som en graduering i forhold til sandsynligheden for læring.

Der kunne meget let tænkes andre kategoriseringer, foretaget ud fra andre parametre, men læringsmæssigt ligger den opfattelse i valget af involverings- eller aktivitetsdimensionen som strukturerende, at sandsynligheden for, at der finder en læring sted, og graden af "rettethed" (i modsætning til tilfældighed) i denne læring på et generelt plan følger denne dimension – dvs. at jo mere aktiv man er, og jo mere man engagerer sig, des større er chancen for, at man lærer noget væsentligt, og at man lærer det på en måde, så man kan huske det og bruge det i relevante sammenhænge. (Illeris, 2006, s. 113).

Jeg er imidlertid ikke enig med Illeris' fund af samspilsformer. Hans projekt med at finde de væsentligste og mest udbredte samspilsformer lykkedes kun til dels, da der i ordet samspil ligger en forventning om, at der handles og virkes sammen og ikke kun den ene vej, som i fx perception og formidling. Illeris bruger da også Lave og Wenger for en yderligere forståelse af samspilsprocessen. På den anden side giver listen mening i forhold til at forstå læring, som er dette afsnits formål. Læring sker også via en påvirkning fra omverdenen, dog med et lavere udbytte, end hvis individet er aktivt.

Praksisfællesskaber er et begreb udviklet af Wenger. Det er en social teori om læring, hvor Wenger beskæftiger sig med samspilsdimensionen. Læring er således en proces, der finder sted inden for rammerne af deltagelse og ikke alene i den enkeltes bevidsthed (Lave og Wenger, 2003, s. 15). Pointen ud fra et situeret læringsperspektiv er, at omgivelserne har afgørende betydning for at lære.

Nytteværdien for andre end én selv er essentielt for entreprenørskabsundervisning. Det er én af de indikatorer, der adskiller entreprenørskabsundervisning fra anden undervisning, der ligger tæt opad, fx projektarbejdsformen. Derfor vil entreprenørskabsundervisning give mulighed for høj grad af læring i forhold til samspilsprocessen. Samspilsprocessen vil altid befinde sig i den ende af Illeris' samspilsformer ovenfor, hvor der er bedst mulighed for læring.

3.3 PERSPEKTIVER PÅ UNGES MOTIVATION FOR LÆRING OG UDDANNELSE

Elevers motivation til læring er et højaktuelt emne, der savner yderligere viden. Bogen ”Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet” (Sørensen, Hutter, Katznelson & Juul, 2013) er udgivet på baggrund af det igangværende forskningsprojekt ”Unge lyst til læring” hos Center for Ungdomsforskning, som forventes afsluttet ultimo 2015. Baggrunden for forskningsprojektet er, at mange unge tilsyneladende mangler motivation for at uddanne sig, hvilket medfører stigende problemer med fravær, frafald og skoletræthed (Center for Ungdomsforskning, 2012). Projektets formål er ”at udvikle ny viden og afprøve nye indsatser, der kan øge unges lyst til og motivation for læring” (Center for Ungdomsforskning, 2012). Projektet genererer således viden om elevers motivation til læring. Målet er, at flere unge får en kompetencegivende uddannelse (Center for Ungdomsforskning, 2012).

Bogen belyser unges motivation til læring gennem 12 eksperters perspektiver på, hvad der har betydning for unges motivation for læring og uddannelse. De 12 eksperter bidrager desuden med deres anbefalinger til, hvordan unges motivation for læring og uddannelse understøttes (Sørensen et al., 2013).

Trods dette speciales genstandsfelt ikke er unge, men grundskolens mellemtrin, finder jeg det relevant at inddrage Einar M. Skaalviks perspektiv i specialets teoriapparat, da dette også vedrører elever i 4.-6. klasse. Motivationen til at forbedre sig er ifølge Skaalvik svækket ved en øget fokusering på at måle og veje elevers præstationer (Skaalvik, 2013, s. 33). Hvor forskning viser, at motivation til uddannelse blandt unge er stor, er motivation til læring blandt unge derimod lav. Skaalvik italesætter det lig Egmont Fonden som en motivationskrise (Skaalvik, 2013, s. 34). Han foreslår manglende mestningsoplevelser og relevans som begrundelse. Videre påpeger han, at når elever bliver udfordret i tilstrækkelig grad og oplever at kunne mestre udfordringen, er det befordrende for deres motivation til læring. Ligeledes er det befordrende for elevernes motivation til læring, at indholdet i skolen opleves som nyttigt og kan bruges uden for skolen. Endelig begrundes motivationskrisen med manglende medindflydelse og tilhørsforhold (Skaalvik, 2013, s. 35-37). Begrundelserne har dermed deres baggrund i selvbestemmelsesteorien, der blev redegjort for tidligere i dette kapitel.

Skaalvik opererer med to former for hvad, han kalder målstruktur i skolen: en præstationsorienteret og en læringsorienteret, og han plæderer for, at de nordiske lande er præget af en præstationsorienteret målstruktur. En sådan implicerer et fokus mod at klare en opgave bedre end andre, hvorimod en læringsorienteret målstruktur implicerer et fokus

mod at forstå og løse en opgave (Skaalvik, 2013, s. 38-40). Placeringen af nationale test som nationalt måleredskab i forhold til regeringens mål for grundskolen (Socialdemokraterne et al., 2013) understøtter Skaalviks teori om, at vi har en præstationsorienteret målstruktur. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil den konkurrence, en præstationsorienteret målstruktur medfører, være hæmmende for indre motivation, jf. afsnittet om selvbestemmelsesteori.

3.4 OPSUMMERING

I dette kapitel har jeg redegjort for motivationsteori i form af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Forskellige typer for motivation og tre basale psykologiske behov er udredt og slutteligt er dette perspektiveret til grundskolen.

I kapitlet er der ligeledes redegjort for læringsbegrebet. Jeg har redegjort for læringens tilegnelsesproces mellem indhold og drivkraft samt læringens samspilsproces mellem individ og omverdenen.

Endelig har jeg bragt et bidrag fra aktuel forskning af Skaalvik ind i teoriapparatet, hvor motivationskrisen begrundes med manglende mestringsoplevelser, relevans, medindflydelse, tilhørsforhold samt en præstationsorienteret målstruktur.

Kapitel 4 Metode og design af casestudiet

Formålet med dette kapitel er at præsentere specialets metodiske overvejelser. Der redegøres for casestudiets design.

4.1 CASESTUDIET

Specialets overordnede forskningsstrategi er et casestudie, der primært er inspireret af Robert K. Yin (2014), Knud Ramian (2012) og Bent Flyvbjerg (2010). I dette afsnit vil jeg derfor redegøre for casestudiet som metode til besvarelse af mit forskningsspørgsmål.

Casestudiet omtales af flere caseforskere som en forskningsstrategi (Ramian, 2012, s. 15). Når der tales om strategi i stedet for metode lægges fokus på strategien i casestudiet, som skal forstås som en detaljeret planlægning og sammenkædning af casestudiets forskningselementer. Dette speciale beskæftiger sig med casestudiet som en sådan strategi, hvilket fremgår af specialets opbygning. Casestudiet misforstås, hvis det karakteriseres som en kvalitativ forskningsmetode. Casestudiet er netop hverken en kvalitativ eller kvantitativ metode, men en forskningsstrategi, der kan benytte sig af kvalitative og kvantitative metoder til dataindsamling og analyse (Yin, 2014, s. 93, 103-104). Når dette speciales forskningsprojekt kan karakteriseres som kvalitativ forskning, er det på baggrund af mit valg til dataindsamlingen.

Casestudiet har i historien haft perioder, hvor det har haft lav status som forskningsmetode og andre tider, hvor dets status har været højere. Yin har med sit værk "Case Study Research: Design and Methods" (Yin, 2014), sit analyseinstitut og omfattende forskning medvirket til den anerkendelse, der i dag foreligger af casestudiet som forskningsstrategi (Ramian, 2012).

Casestudiet er en forskningsstrategi, der undersøger konkrete nutidige fænomener med formålet at opnå en detaljeret viden om disse. Det skal forstås som et studie af det enkeltstående og konkrete tilfælde midt i en kompleks verden (Ramian, 2012, s. 15-20).

Der findes forskellige casestudietraditioner inden for forskellige fagområder (Flyvbjerg, 2010; Merriam, 1998; Ramian, 2012; Yin, 2014). Det medfører, at der ikke er konsensus i beskrivelserne af, hvad casestudiet er. Casestudiet er komplekst og har tendens til

at blive misforstået. Flere misforståelser er beskrevet og er velkendte i litteraturen om casestudiet (Flyvbjerg, 2010; Merriam, 1998; Ramian, 2012; Yin, 2014).

Der er løbende diskussioner om, hvordan man bedst muligt definerer casestudiet (Brown, 2008; Ramian, 2012). Jeg tilslutter mig Ramians definition af casestudiet, der er stærkt inspireret af Yin. Ramian definerer casestudiet som: "Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der case for case kan anvendes i bevisførelse" (Ramian, 2012, s. 16). Et casestudie er altså en empirisk undersøgelse af et nutidigt fænomen. I dets naturlige sammenhæng betyder, at fænomenets kontekst er en del af studiet. Der konkluderes på grundlag af data, der systematisk kan anvendes til bevisførelse.

Yin opdeler strategien i enkelte faser, og han kategoriserer casestudiet i et single case-studiedesign og et multi case-studiedesign, som begge kan opdeles som holistisk eller som indlejring af analyseenheder (Yin, 2014, s. 49-50).

I forhold til mit forskningsspørgsmål og en udvalgt skoles entreprenørskabsundervisning som case vil det kategoriseres som et holistisk, single case-studie. Her er tale om et udforskende casestudie forstået på den måde, at de forskellige data igennem analyse og argumenter bliver bevisførelse på, hvordan og i hvilket omfang entreprenørskabsundervisning motiverer til læring (Ramian, 2012, s. 65-66).

Under Flyvbjergs kategorisering af cases som ekstreme cases, cases med maksimal variation, kritiske cases og paradigmatiske cases placeres dette casestudie under ekstreme cases (Flyvbjerg, 2010, s. 473). En repræsentativ eller tilfældig udvalgt case giver oftest færre informationer end en ekstrem case, som "kan være særligt gode/succesfulde eller særligt problematiske i en mere snævert defineret forstand" (Flyvbjerg, 2010, s. 475). I dette casestudie er casen valgt ud fra et kriterie om at være særligt succesfuld i forhold til entreprenørskabsundervisning.

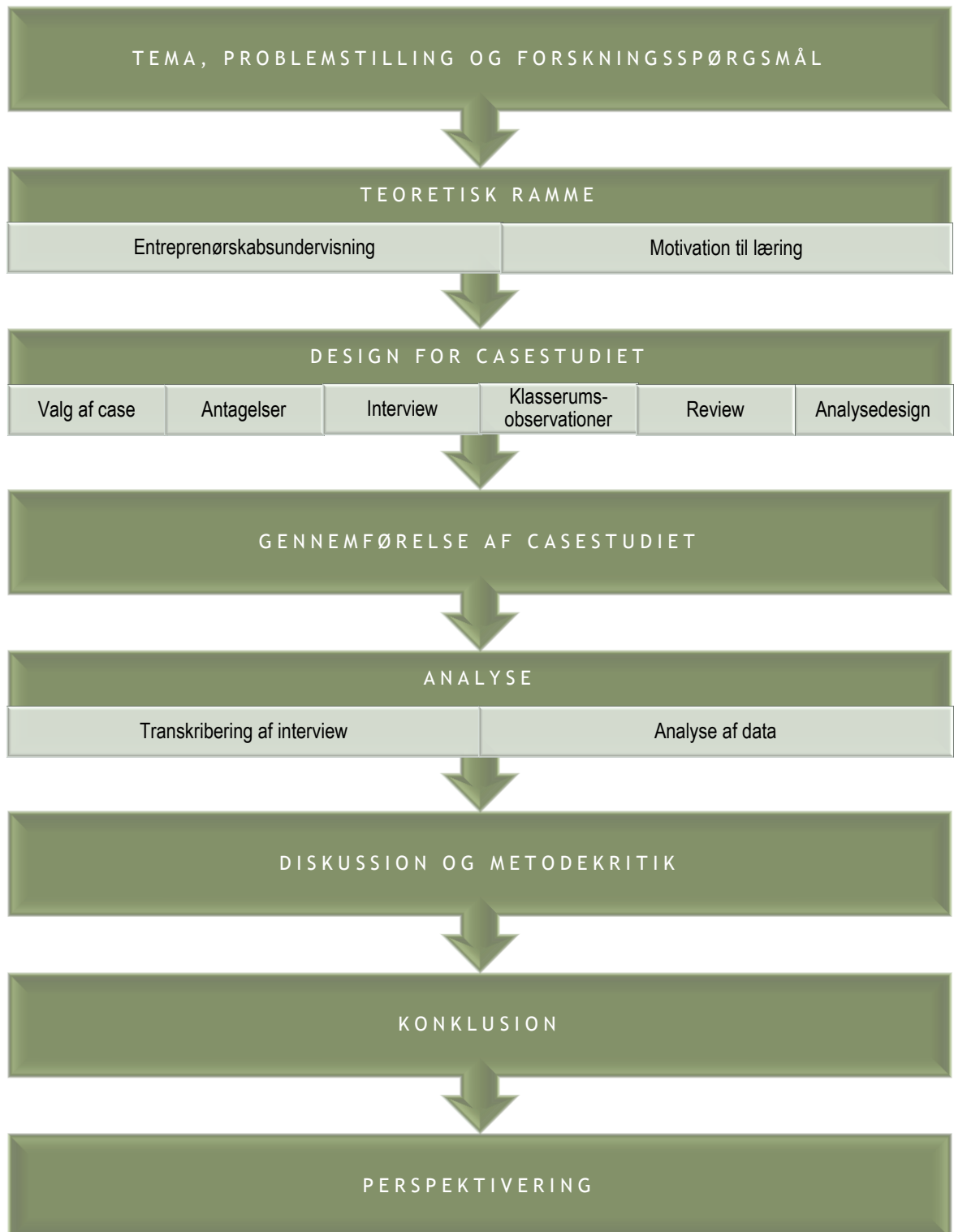
I ovenstående har jeg redegjort for casestudiet som forskningsstrategi i nærværende speciale. Det er ikke en udtømmende redegørelse. Jeg har præsenteret Yins og sekundært Flyvbjergs kategorier for at placere nærværende casestudie som et holistisk, single case-studie, der desuden kan kategoriseres som en ekstrem case. Jeg har i ovenstående ikke taget stilling til dataindsamlingsmetoderne, som jeg i stedet vil behandle i senere afsnit i dette kapitel.

4.2 DESIGN FOR CASESTUDIET

Designet for nærværende casestudie skitseres herunder. Desuden støtter læsevejledningen fra kapitel 1 en forståelse af casestudiets design. Tematiseringen, problemstilling og forsk-

ningsspørgsmålet beskrives i specialets første kapitel. Casestudiets rapportering sker i form af specialet.

I specialets opstartsfasen tog jeg kontakt til analyseafdelingen hos FFE-YE for lokalisering af en ekstrem case. Ud fra kvantitativt og kvalitativt data pegede analyseafdelingen på Uhre Friskole som særligt succesfuld i forhold til entreprenørskabsundervisning. Analyseafdelingen kunne ligeledes pege på andre grundskoler, der var særligt vellykkede i forhold til entreprenørskabsundervisning. Disse andre grundskoler var folkeskoler, og med opstart af implementeringsarbejdet af folkeskolereformen (Socialdemokraterne et al., 2013) og arbejdstidsloven, Lov 409 (Beskæftigelsesministeriet, 2013), i samme tidsrum som mit casestudie ville der være en iboende risiko for sammenblanding af implementeringsarbejdet og forskningsgenstanden. Uhre Friskole, som er en fri grundskole, blev derved udvalgt som specialets ekstreme case. Gennem mit netværk indenfor entreprenørskab i grundskolen havde jeg kendskab til Uhre Friskole og dennes ledelse, som jeg efterfølgende tog kontakt til. Ledelsen havde en positiv indstilling til mit forskningsprojekt, og efter et møde blev et samarbejde iverksat. Casen involverer skolens 4. og 6. klasse. Nærmere præsentation af skolen kan læses under afsnit 5.1. Herunder illustreres casestudiets design.



4.2.1 ANTAGELSER

Casestiets første antagelse er, at entreprenørskabsundervisning kan motivere positivt til læring. I hvilket omfang vil formentligt være sammenhængende med elevernes ejerskabs-

fornemmelse for forløbene, som er casestudiets anden antagelse. Ejerskab skal forstås på den måde, at et projekt opleves som elevens og ikke lærerens eller skolens projekt. Den tredje og sidste antagelse er, at motivationen til læring forstærkes gennem entreprenørskabsundervisning.

Det er disse antagelser, der forfølges i analysen og bruges til styring af dataindsamlingen. Analysen er en bearbejdning af data ud fra tematiseringer og specialets teoretiske ramme, så disse verificerer, falsificerer, styrker, svækker eller nuancerer antagelserne.

4.2.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW

I dette afsnit vil jeg redegøre for det kvalitative forskningsinterview som metode til indsamling af data til besvarelse af mit forskningsspørgsmål.

Det kvalitative forskningsinterviews formål er ”at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonens egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41). Denne fokusering på informantens oplevede verden er inspireret af fænomenologien, som i kvalitativ forskning peger på interessen i at forstå og beskrive sociale fænomener igennem aktørernes egne perspektiver ud fra antagelsen, at det virkelige er det, mennesket opfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44). Det betyder, at jeg i mit design vægter spørgsmål, der opfordrer informanten til at fortælle om sine oplevelser af fænomenet, som denne har erfaringer med i sit hverdagsliv. Som forsker må jeg udføre interviewet med en bevidst naitivitet for at være så åben for informantens perspektiver som muligt og uden at indtænke data i forskningsrelevante kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48).

I alle former for kvalitative undersøgelser gør interviewet sig anvendeligt til dataindsamling (Merriam, 1998, s. 71). Interviewformerne er forskellige, afhængig af forskningsformålet og forskerens epistemologiske standpunkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 65-66). Jeg placerer mig imellem en forståelse af viden som indsamling af data under interviewene og interviewene som vidensproducerende. På den ene side har jeg valgt det kvalitative interview som metode til dataindsamling, og på den anden side forholder jeg mig til interviewene som vidensproducerende, idet viden skabes under interviewet i et samspil mellem interviewer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72).

Fremgangsmåden for dataindsamling gennem kvalitative interview i dette speciale er inspireret af Kvale og Brinkmanns syv faser af en interviewundersøgelse, der indbefatter: tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 117-123). Ifølge Kvale og Brinkmann eksisterer der ikke standartprocedurer for udførelse af interviewundersøgelser, men standardvalg der skal foretages under en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 119). Da inter-

viewene i dette speciale er dataindsamling i et casestudie, behandles tematisering og rapportering i en mere overordnet sammenhæng under casestudiedesignet, afsnit 4.2.

I forhold til mit forskningsspørgsmål vil interviews med lærere og elever fra casen være relevante ud fra en fænomenologisk tilgang med interesse i informanternes erfaringer. Dexter argumenterer for brug af interview, når dette bidager til bedre data, flere data eller lavere omkostninger end andre metoder (fra: Merriam, 1998, s. 72). Det må formodes, at mit forskningsspørgsmål vil give bedre data med kvalitative interview end fx en survey, da interviewet har mulighed for at komme tæt på den primære oplevelse af fænomenet (Tanggaard & Brinkmann, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Tanggaard & Brinkmann er et kompetent udført forskningsinterview desuden en af de mest effektive metoder til at kunne forstå andre mennesker (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 30). Specialets forskningsspørgsmål fordrer netop at kunne forstå casens udvalgte elevers og læreres oplevelse af fænomenet i dybden, hvorved det kvalitative forskningsinterview får sin berettigelse som dataindsamlingsmetode i dette speciale. Endelig har det kvalitative forskningsinterview den fordel, at det giver interviewerens mulighed for at lede interviewprocessen, således at forskningsspørgsmålet afdækkes tilfredsstillende.

Jeg designer interviewene som semistrukturerede interviews. Det defineres af Kvale og Brinkmann som "et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 19). Et semistruktureret interview har temaer, der skal dækkes og spørgsmål, der skal være interviewerens hjælp til at nå omkring de specifikke temaer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143-144). Muligheden for afdækkende viden opstår idét forskeren undervejs kan tilpasse interviewet afhængig af informantens svar, som det netop kan ses i det semistrukturerede interview (Merriam, 1998; Kvale & Brinkmann, 2009). Det semistrukturerede interview er præget af åbenhed, og interviewerens kan frit ændre i rækkefølge og formuleringer ud fra informanternes svar og fortællinger. Formålet er at lære fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Min intention er at forstå, hvordan og i hvilket omfang entreprenørskabsundervisning kan motivere til læring, som eleverne og lærerne forstår det.

De kvalitative interviews med lærere og elever kræver grundige overvejelser, både etiske og metodiske. Kan jeg som interviewer skabe en trykthed i interviewet, således informanten ikke bare giver de svar, som denne tror, jeg ønsker? Ved interview med børn er der et skævt magtforhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 165-167.). Det må jeg som interviewer tage højde for ved at tydeliggøre for informanten, at der ikke kun findes ét rigtigt svar på spørgsmålene. Men samtidigt er det vigtigt at forstå og have med i mine overvejel-

ser, at magtforholdet i både lærer- og elevinterviewene aldrig bliver lige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50-52).

Med baggrund i disse overvejelser udføres interviewene med eleverne to og to for højere grad af tryghed. Dette er dog ikke det samme som fokusgruppeinterview, som oftest består af seks til ti personer og med en interviewstil, der er ikke-styrende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170).

Jeg har bedt de to klassers klasselærere om at udvælge eleverne til interviewene, så begge klasser bliver bredt repræsenteret. De har således vægtet diversiteten, så det samlede antal af informanter fra den enkelte klasse bliver repræsentative for netop denne klasse. Endelig er diversiteten med til at sikre en højere grad af validitet/gyldighed i data, end fx en udvælgelse af de elever, der viser størst begejstring ved entreprenørskabsforløb. Jeg har valgt tre interviews per klasse for at opnå et vist mætningspunkt af data (Tinggaard & Brinkmann, 2010, s. 32), men uden at omfanget af transskriptioner og analyser overskrider ressourcerne i dette speciale. Jeg har valgt at interviewe de to klassers klasselærere. For det første kan det formodes, de som klasselærere kender klasserne bedst, og for det andet har de to lærere en solid erfaring med entreprenørskabsundervisning. Erfaringen er vigtig, da casen netop er udvalgt på baggrund af skolens særligt vellykkede entreprenørskabsundervisning.

I et forskningsinterview må forskeren tage stilling til brug af åbne og lukkede spørgsmål i sit design. Åbne spørgsmål giver mulighed for mange forskelligartede svar afhængig af graden af åbenhed, hvorimod lukkede spørgsmål giver mulighed for færre svar (Jacobsen, 1993, s. 111-114). En svaghed ved forskningsinterviewet er for mange lukkede og ledende spørgsmål. Ifølge Jacobsen er det en typisk begynderfejl (Jacobsen, 1993, s. 111-114). I forhold til mit forskningsspørgsmål må jeg som forsker tage højde her for og designe mine interviewguider med høj grad af åbne spørgsmål, da forskelligartede og dybdegående svar er ønskværdige til undersøgelsen af specialets forskningsspørgsmål. Sammenfattende spørgsmål er et udtryk for interviewerens tolkning af informantens udsagn og en opsamling på det hidtil sagte (Jacobsen, 1993). Sammenfattende spørgsmål vil derfor ikke fremgå af interviewguiden, men opstå under interviewene.

Problematikken i spørgsmålsformuleringen, hvad enten der er tale om et kvalitativt interview eller en kvantitativ spørgeundersøgelse, er bevægelsen fra fagterminologi til et hverdagsprog, der kan forstås af informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009; Hansen & Andersen, 2000; Teasdale & Svendsen, 2005). I mine interviewguider må jeg derfor operationalisere sproget fra et akademisk sprog fra mine anvendte teorier til et hverdagsprog, der indgår i henholdsvis 9-12 årige elever og lærernes livsverden. Begrebet læring er et eksempel på et ord fra specialets teoridel med et voluminøst semantisk felt (Hansen

& Andersen, 2000), der derfor må begrebsdefineres af informanten for at sikre, vi taler om det samme. Som interviewer må jeg derfor via mine interviewguider spørge ind til informantens forståelse af læring.

Jeg har valgt at stille spørgsmål, der opfordrer informanten til at fortælle om entreprenørskabsforløb ud fra temaer, der indikerer motivation som beskrevet under specialets teoridel. Mine interviewguider er dermed udarbejdet på et teoretisk informeret grundlag. Interviewene giver mig som forsker således mulighed for at analysere og fortolke, hvordan og i hvilket omfang entreprenørskabsundervisning kan motivere til læring.

Jeg forberedte eleverne på interviewene ved at præsentere mig i klassen, hvor jeg fortalte om interviewene og formålet med dem. Endvidere blev de enkelte interviews introduceret med baggrund og formål. Klasselærerne fik tilsendt interviewguiden til elever til gennemlæsning. Herved opnåede jeg en større sikkerhed for at ramme elevernes hverdagsprog, idet lærerne opfordredes til at give tilbagemeldinger på sproget i interviewguiden. Ydermere havde jeg skrevet et forældrebrev, hvori forskningsprojektets baggrund og formål fremgik samt etiske valg som anonymisering af eleverne og sletning af interviewoptagelser, når specialet er afsluttet. Samme etiske valg gælder for lærerne.

Lærerne blev forberedt ved et indledende møde og kendskab til interviewguiden til eleverne, som ville have flere lighedspunkter med interviewguiden til lærerne, hvilket lærerne blev oplyst om. Det var et bevidst valg, at lærerne ikke fik interviewguiden til lærere til gennemsyn inden interviewene. Det var min hensigt, at de ikke skulle forberede sig til interviewet ved at kende de eksakte spørgsmål og derved have reflekteret over disse inden interviewet, hvilket kunne medføre viden, der ikke var fra lærerens egen livsverden.

I min transskriberingsstrategi var det vigtigste at fastholde meningsindholdet. Derved blev toneleje, stemninger m.v. sekundære at fastholde skriftligt. Særlige, stærke betoninger er skrevet med majuskler, når de understøtter meningsindholdet. Under interviewene var det min intension at skabe en interviewsituation, hvor informanterne oplevede, de havde en betydningsfuld viden. For at skabe en sådan interviewsituation lod jeg informanternes fortællelyst være medstyrende for interviewet, hvilket betød, vi kunne komme ud ad veje, der ikke var relevante for den viden, jeg havde brug for, men som var med til at skabe en tryghed, der muliggjorde en dybde i informantens perspektiver og forståelser. Med det in mente er der dele af interviewene, der ikke er transskriberet. Jeg har ud fra mit hermeneutiske standpunkt valgt at transskribere alle passager i interviewene, jeg har vurderet kan være relevante i min analyse.

4.3.3 KLASSERUMSOBSERVATIONER

I dette afsnit vil jeg redegøre for klasserumsobservationer som metode til indsamling af data til besvarelse af mit forskningsspørgsmål.

Klasserumsobservationer kan karakteriseres under klasserumsforskning, som bekræftet af Kirsti Klette (Klette, 1998). Klette opererer nemlig med en bred definition på klasserumsforskning. Klasserumsforskning er forskning i praksis, hvilket vil sige, ”at det som foregår innenfor klasserummets fire vegger, bliver gjenstand for forskning” (Klette, 1998, s. 14). Denne brede definition afstedkommer en forskning, der er kendetegnet ved at kunne inkludere forskellige slags studier ved brug af forskellige metoder.

Desuden kan klasserumsobservationer karakteriseres under feltarbejde. Feltarbejde er en forskningsmetode til at opnå viden om, ”hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber” (Hastrup, 2010, s. 55). Ifølge Kirsten Hastrup er styrken ved feltarbejde at skaffe viden om alt, der foregår mellem mennesker og mellem mennesker og omverdenen, hvorimod feltarbejde egner sig mindre godt til indsamling af konventionelt data, fx i form af tal og mængder (Hastrup, 2010, s. 55). Idet felten er særdeles kompleks, er forskeren nødsaget til at afgrænse sit genstandsfelt (Hastrup, 2010, s. 57).

Den kvalitative viden må fremlægges i tekster; det er forudsætningen for, at man kan dele den implicite eller tavse viden, der konfigureres i praksis. Hvis det første store skridt er at få adgang til felten med alt, hvad det indebærer af lydhørhed over for de mennesker, man skal arbejde med, så er det sidste skridt at få skrevet det frem, som man nu ved af erfaring. Teksten vil altid være præget af det konkrete møde med en ukendt verden og af den kendte videnskabs fælles begreber og standarder. De to sæt af betydninger udfordrer hinanden, og det er i mødet mellem erfaring og teori, at ny videnskabelig viden opstår. (Hastrup, 2010, s. 79).

Denne nye viden vil påvirke begge; både felten og videnskaben. Felten påvirkes fra det øjeblik, den studeres (Hastrup, 2010, s. 57). Det betyder, at når jeg som forsker træder ind i klasselokalet, får det betydning for det, der sker i lokalet. Det må jeg som forsker være bevidst om både under observationerne og i min senere analyse. Mit genstandsfelt afgrænses til en mellemtrinnsklasse og dennes arbejde med et specifikt entreprenørskabsforløb.

Den viden, der opnås, er både reduktiv og selektiv (Schmidt i: Hastrup: 75). Den er reduktiv, fordi den er en reduktion af en kompleks felt til specifikke udsagn om felten. Den er selektiv, fordi den frembringes på baggrund af valg og fravalg.

Som forsker i nærværende speciale påtager jeg mig ”rollen som publikum” (Andersen i: Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 54). Det vil sige, jeg som forsker ikke er direkte personligt involveret i klasserummets hændelser. I Kristiansens og Krogstrups definition på observation uden deltagelse, ansues aktørerne som objekter, og forskeren anses ikke som

medlem af konteksten. Modsat anskues aktørerne som subjekter i Kristiansens og Krogstrups definition på deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 54). Jeg lægger mig dog ikke op ad én af Kristiansens og Krogstrups skarpt adskilte definitioner, da jeg anser klassens aktører som subjekter, som påvirkes af min tilstedeværelse, men samtidigt ønsker jeg som forsker at minimere virkningen af min tilstedeværelse i klasselokalet. Fysisk har jeg derfor valgt at placere mig, så jeg er mindst muligt i elevernes synsfelt. Jeg har derved ikke en deltagende rolle, som man ser i nogle feltstudier (Hastrup, 2010; Kristiansen & Krogstrup, 1999). Mit formål er at observere entreprenørskabsundervisningen så tæt på dens praksis som muligt uden ydre påvirkninger. *Som muligt* refererer her til mine overvejelser over, at jeg som forsker vil påvirke det, der sker i klassen, idet jeg træder ind ad døren. Det vil sige, at min tilstedeværelse aldrig vil være neutral, men jeg kan begrænse betydningen ved at bringe minimal opmærksomhed på min tilstedeværelse og bevidst undgå at italesætte min forforståelse og teoriapparat i klasserummet. Mine observationer i klasserummet vil dog aldrig fremstå helt rå eller rene, men vil altid være farvet af min vidensinteresse og position i felten (Hastrup, 2010, s. 55).

Distancen til mine informanter kan medføre informationsbarrierer i form af misforståelser (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 110). I min analyse må jeg derfor tage højde for eventuelle misforståelser, der går begge veje: En risiko for at jeg har misforstået mine informanter og en risiko for, at mine informanter har misforstået mig. Der er en risiko for, at jeg ikke opdager eventuelle misforståelser, og at eventuelle misforståelser under observationerne ikke opdages, før det er for sent. Ligeledes bærer distancen en risiko for, at observationerne får et overfladisk præg (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 110). En måde, jeg kan håndtere disse risici på, er en løbende drøftelse af mine observationer med klasselæreren. Endelig giver distancen mig mulighed for at opdage selvfølgeligheder hos mit genstandsfelt (Hastrup, 2010, s. 55). Hvis man som forsker kommer for tæt på sit genstandsfelt, indebærer det en risiko for, at genstandsfeltens selvfølgeligheder også bliver forskerens selvfølgeligheder ved at blive en implicit viden for forskeren (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 122).

Mine observationer kan karakteriseres som fokuserede (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 150). Jeg noterer mine observationer undervejs, hvor mit formål er at registrere mest muligt inden for mit fænomen, som jeg forinden har opdelt i kategorier. De indbyrdes relationer i klassen har således ikke min opmærksomhed, med mindre jeg observerer en direkte sammenhæng til mit fænomen; entreprenørskabsundervisnings betydning for motivation til læring. Kategorierne er valgt ud fra mit teoriapparat som følgende:

1. Autonomi
2. Oplevet kompetence

3. Tilhørsforhold
4. Indforståede selvfølgeligheder.

Min tilgang kan således beskrives som klasserumsforskning bestående af fokuserede klasserumsobservationer, hvor min deltagelse er præget af en bevidst distance.

4.2.4 REVIEW OVER EKSISTERENDE FORSKNING

I dette afsnit præsenteres et review over eksisterende forskning indenfor samme felt som nærværende speciale.

FFE-YE udarbejder hvert år effektmålinger over entreprenørskabsundervisningen i Danmark. I forhold til motivationsperspektivet er et af hovedresultaterne fra 2013 for effektmålingen i grundskolen, at ”entreprenørskab undervist som metode har en positiv effekt på elevernes forhold til skole og uddannelse. Dvs. eleverne synes godt om at gå i skole, har det godt med deres kammerater og føler, at de bliver støttet af deres lærere” (Moberg & Vestergaard, 2013). Et andet hovedresultat, som også ses i rapporten ”Effektmåling af Projekt Edison”⁹, er, at ”en undersøgelse af forløbet Projekt Edison for 6.-7. klasse viser, at kun elever, som er blevet mere positive over for konkurrencer, øger deres risikovillighed og bliver gladere for skole og klassekammerater” (Moberg & Vestergaard, 2013). Rapporten konkluderer følgende:

Undervisning i entreprenørskab som metode, som fokuserer på at fremme ikke-kognitive entreprenørskabskompetencer, har mange vigtige og positive effekter på eleverne. De elever, der har oplevet en stigning i denne type undervisning, har også øget deres niveau af forbundethed til skole, til klassekammerater og til lærere. Og vi ser, at de bliver mere og mere selv-motiverende i deres indsats i læringsprocessen; altså at de af egen lyst engagerer sig mere i det at lære. (Moberg & Vestergaard, 2013 s.14).

Rapporten er udarbejdet på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse for 2.000 tilfældigt udvalgte 9.-klasses-elever i 2012 (Moberg & Vestergaard, 2013).

Rapporten ”Effektmåling af Projekt Edison”, der har undersøgt 6. og 7. klasses-elevs deltagelse i opfinderkonkurrencen, lægger i sin undersøgelse vægt på konkurrenceelementet i sammenhæng med motivation som den ene af rapportens to særlige aspekter (Moberg, Vestergaard, & Rasmussen, 2013). Undersøgelsen består dels af en kvantitativ metode i form af spørgeskema til elever og dels en kvalitativ metode i form af interviews med 7 lærere i Projekt Edison (Moberg, Vestergaard, & Rasmussen, 2013). Rapporten konkluderer ud fra interviewene, at konkurrenceelementet i Projekt Edison har en positiv indflydel-

⁹ Projekt Edison er et entreprenørskabsforløb for 6.-7. klasse, der er udformet som en opfinderkonkurrence (Moberg, Vestergaard, & Rasmussen, 2013).

se på eleverne, som sammenkobles med motivation. Rapporten skelner mellem indre og ydre motivation ved at forstå indre motivation som at arbejde med egne ideer og ydre motivation som konkurrenceelementet i forhold til Projekt Edison (Moberg, Vestergaard, & Rasmussen, 2013).

4.2.5 ANALYSEDESIGN

Analysedesignet skal planlægges samtidigt med casestudiets andre elementer. I nærværende casestudie, hvor empirien består af interview og klasserumsobservationer, har jeg som forsker bevidst taget mit design med i udformningen af interviewguider, definering af kategorier til observation og under selve interviewene og observationerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord starter analysen allerede under fremstillingen af interviewguider og definering af kategorier til observation, og de fortsætter under interviewene og observationerne. Det kvalitative interview har netop mulighed for både opklarende og fortolkende spørgsmål i løbet af interviewet, som giver mulighed for, at det fortolkede med det samme kan bekræftes eller tilbagevises (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217-218).

Transskriptionerne af interviewene med lærerne blev mailet til lærerne for en medlemsvalidering, hvilket betyder, lærerne fik mulighed for at sikre, at jeg som forsker havde forstået deres svar. Ydermere gav det lærerne mulighed at komme med tilføjelser, hvilket igen er med til at kvalitetssikre forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217-218).

Specialets analyse er inspireret dels af meningskategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 225) og dels en hermeneutisk tilgang i overensstemmelse med specialets videnskabelige fundament præsenteret i afsnit 1.2. Endelig vil specialets teoriapparat indgå i analysen. De transskriberede interviews, lydfilerne og observationsnotater kodes med henblik på at udvikle kategorier, der kan forfølges af mine antagelser for at kunne svare på, hvordan og i hvilket omfang entreprenørskabsundervisning kan motivere til læring (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Under denne kodning opleves data i sin helhed. Kategorierne nedskrives i en tabel, hvor efter data analyseres i sine enkeltdele ud fra kategorierne, og meninger, der fortæller noget om den specifikke kategori, skrives i tabellen. På dette niveau bevæger jeg mig stadig inden for den kontekst, som informanternes selvforståelse indgår i (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 237). Herefter gennemgås data igen i sin helhed for nye forståelser. Denne arbejdsgang fra helhed til del afsluttes, når der er opnået en "god gestalt, en indre enhed i teksten, der er uden logiske modsigelser" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 233). Meningerne udtrækkes af tabellen som ren tekst og analyseres ud fra specialets teoriapparat med henblik på at kunne verificere eller falsificere casestudiets antagelser. Denne bevægelse rækker nu ud over informanternes selvforståelse og

kontekst og kan i stedet kategoriseres som teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 239). Reviewet diskuteres ift. mine analyseresultater under diskussionen.

Kapitel 5 Empiri og analyse

I dette kapitel præsenteres specialets data og analyse for at kunne besvare forskningsspørgsmålet: Hvordan og i hvilket omfang kan entreprenørskabsundervisning motivere til læring?

Efter en punktopstillet præsentation af data, en præsentation af Uhre Friskole og herunder de undervisningsforløb, der refereres til i interviewene, består kapitlet af seks delanalyser. Delanalyserne er lavet på baggrund af kodningen, der lokaliserede syv kategorier i interviewene og klasserumsobservationerne. De to første kategorier har jeg samlet i én delanalyse og installeret i specialet for sikre en vis overensstemmelse i forståelsen af entreprenørskabsundervisning og læring hos både mine informanter og i specialet. I de efterfølgende delanalyser vil jeg ud fra specialets teoriapparat analysere mine data for oplevet relevans, selvbestemmelse, oplevet kompetence, tilhørsforhold og lærerrollens betydning for at forfølge mine antagelser og derigennem kunne svare på forskningsspørgsmålet. Hver delanalyse består af flere temaer, der opstod under kodningen. I delanalyserne indgår en del citater fra interviewene med det formål at opnå en vis transparens i specialet.

5.1 PRÆSENTATION AF DATA

Specialets data præsenteres herunder som listeform.

- **Notater fra klasserumsobservationer af en mellemtrinnsklasse på Uhre Friskole den**

21. oktober 2014
22. oktober 2014
11. november 2014

- **Interview med lærere på Uhre Friskole oktober 2014**

Transskriberede interviews samt oprindelige lydfiler af interviewene med følgende lærere

Birthe
Tanya

Begge lærere har stor erfaring med entreprenørskabsundervisning på mellemtrinnet. De har arbejdet med det kontinuerligt siden 2006, og begge er uddannet inden for entreprenørskabsundervisning i grundskolen. Tanya deltager i det landsdækkende netværk NEIS¹⁰.

- **Interviews med mellemtrinselever på Uhre Friskole oktober-november 2014**

Transskriberede interviews samt oprindelige lydfiler af interviewene med følgende elever

Anders og Kathrine
Mads og Julie
Jonas og Sofie
Christian og Emil
Emilie og Ida
Lucas og Cecilie

- **Review af eksisterende forskning**

Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2013. (Moberg & Vestergaard, 2013).

Effektmåling af Projekt Edison: Et entreprenørskabsforløb for 6.-7. klasse. (Moberg, Vestergaard & Rasmussen, 2013).

5.2 UHRE FRISKOLE

Uhre Friskole har eksisteret siden 1741. De første mange år som folkeskole og siden 2005 som friskole. Skolen flyttede til de nuværende bygninger i 1953 i udkanten af landsbyen Uhre tæt ved Brande i region Midtjylland. I 2003/2004 og senest i 2012 blev Uhre Friskole gennemgribende renoveret og ombygget. Klasserne er udstyret med interaktive tavler,

¹⁰ NEIS står for Netværk for Entreprenørskab og Innovation i Skolen og er drevet af FFE-YE. <http://www.ffe-ye.dk/undervisning/netvaerk-for-undervisere/om-neis> [11.12.2014].

og der anvendes bærbare computere og iPads i undervisningen. Skolen er indehaver af et af Skandinaviens største LEGO Education Centre. Udearealerne indeholder boldbaner, multibane, svømmebad og legeplads.

Eleverne kommer typisk fra et geografisk område, der svarer til den gamle Brande kommune. Skolen har ét spor fra børnehaveklasse til 9. klasse. Skolens ønskelige elevtal i klasserne er 18, og det samlede elevtal på skolen er ca. 185 elever.

Blandt skolens 17 lærere dannes der både team omkring de enkelte klasser og 0.-3. klasse, 4.-6. klasse og 7.-9. klasse. I teamene deltager man i et forpligtende samarbejde, hvor man planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen.

Uhre Friskoles mål er at lære deres elever at tænke frem for at huske og at handle frem for at lytte. Skolen ønsker at involvere eleverne, gøre dem medansvarlige, tage dem alvorligt og vise dem tillid til, at de kan løse opgaven. Skolen startede sit arbejde med entreprenørskab i 2006.¹¹

Uhre Friskole har en klar profil inden for innovation og entreprenørskab og markerer sig i den danske skoleverden i almindelighed og i friskoleverdenen i særdeleshed. Senest har skolen markeret sig som deltager ved OECD's Entrepreneurship360 - Capacity Building Seminar i november 2014.¹²

5.2.1 UNDERVISNINGSFORLØB

I dette afsnit beskrives entreprenørskabsforløb fra min empiri kort, hvorefter læseren bedes vende her tilbage for en kort beskrivelse af et specifikt forløb, når forløbet nævnes i analysen.

4. klasse har efter sommerferien fået ny klasselærer og er rykket fra indskolingen til mellemtrinnet. De har overtaget et entreprenørskabsprojekt fra nuværende 7. klasse. Nu er det klassens opgave at gøre det til deres eget entreprenørskabsprojekt. Samarbejdspartneren er Uhre Mølle, hvor klassen driver en café, der er åben søndage i sommerhalvåret. Klasselæreren startede forløbet med brug af Læringsstregen, så klassen var med i planlægningen fra starten. Det var her klasserumsobservationerne startede. Klassen har i efteråret haft et entreprenørskabsforløb, hvor de i grupper på tværs af klasserne på mellemtrinnet fandt på idéer og fremstillede modeller af lokaler i fremtidens skole. Sidste sko-

¹¹ Beskrivelsen af Uhre Friskole er hentet fra tekster på skolens webside: <http://www.uhrefriskole.dk/> [25.11.2014].

¹² Uhre Friskole deltog i samt bidrog som eneste danske skole med en artikel til OECD's Entrepreneurship360 - Capacity Building Seminar, 3. -6. november 2014 i Postdam. <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/> [28.11.2014].

leår havde klassen et samarbejde med kirkerne i Uhre og Brande. Her fremstillede eleverne en børnesalmebog med billeder og små historier til udvalgte salmer. Forløbet indeholdte en proces på Herning Billedskole. Klassen har også haft et forløb, som endte med forslag til at lave handelsoplevelserne hos børnetøjsbutikken name it i Brande mere børnevenlige.

6. klasse har siden, de gik i indskoling, haft adopteret deres egen ko. Det har haft den betydning, at flere af klassens entreprenørskabsforløb har involveret koen. Eksempelsvis har de i et samarbejde med Agroskolen i Herning udviklet reklamer for skolen, og de har fundet på fremtidsteknologiske løsninger til malkestalde. Klassen har desuden givet forslag til en lokal legeplads til Uhre udviklingsråd og givet bud på løsninger til børnearbejde i et samarbejde med virksomheden Bestseller. Dette skoleår har de deltaget i Projekt Edison, hvor de i grupper har opfundet produkter eller ydelser inden for temaet ”Vi skaber energi”. Entreprenørskabsforløbet, der dette skoleår involverer koen, ligger først i foråret. Her skal klassen samarbejde med Økologisk Landsforening og Thise Mejeri i forbindelse med økodagen, som er den forårsdag, hvor de økologiske køer lukkes på græs for første gang i sæsonen. De skal lave en reklame for økodagen 2015, bl.a. ved en mælkekartonskampagne. Desuden skal de skrive artiklerne om dagen i den lokale avis og endelig vil der evt. være et samarbejde med Kvickly Brande, der gerne vil markedsføre sig på økologi.

5.3 ANALYSE AF DATA

De følgende afsnit består af analysens resultater. Hver delanalyse efter afsnit 5.3.1 afsluttes med en opsummering i listeform.

5.3.1 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING OG LÆRING

Når jeg forfølger mine antagelser i empirien, er jeg nødt til at sikre en vis overensstemmelse i forståelsen af entreprenørskabsundervisning og læring hos mine informanter og i specialiet. Derfor er følgende en analyse af en sådan forståelse i min empiri, som vil lægge til baggrund for en vurdering af samme under diskussionen i afsnit 6.3.

Alle informanterne har en bevidsthed om entreprenørskabsundervisning og kan adskille den fra anden undervisning. Informanterne har samme forståelse af entreprenørskabsundervisning som defineret i afsnit 2.1. Eleverne fra min empiri finder på idéer og løsninger med værdi for andre, er aktive og samarbejder med nogle uden for skolen. Eleverne oplever en forskel af anden undervisning og entreprenørskabsundervisning ved, at

de under sidste altid er aktive. Aktivitet handler for eleverne især om at komme uden for skolen.

Ja, jeg har det bedst når det er jeg skalnår jeg kommer ud til folk, hvor de så fortæller mig noget, som jeg så skal gå hjem og skrive. Hvor jeg så skal prøve at huske det derude. Jeg har det bedst med at komme ud til folk. Der synes jeg min lyst mest er. (...) Og ikke bare sidde. Komme ud i nogle grupper og arbejde ude. Ikke bare her på skolen. (Interview 6c, s. 16-17).

I andre emneuger, hvor der ikke er entreprenørskabsundervisning, oplever eleverne, at de skal sidde hjemme på skolen og arbejde (Interview 6a, s. 1). Samarbejdet med andre uden for skolen synes også at have stor betydning for elevernes forståelse af entreprenørskabsundervisning. De oplever det både som vigtigt og sjovt (Interview 4b, s. 14; Interview 6a, s. 8; Interview 4c, s. 1 og 12).

Lærernes forståelse er i tråd med elevernes forståelse og forståelsen i specialet. Birthe definerer kort entreprenørskab som:

Jamen, det er jo, når eleverne er med til at få nogle idéer, som de får ejerskab af, og som de også lærer at både vælge til og fra. I første omgang er det jo at få alle idéerne, men så er det at vælge fra og være realistisk og så få noget sat i værk og som andre har nytte af. (Interview Birthe, s. 1).

Lærerne skelner desuden mellem innovativ undervisning og entreprenant undervisning, som svarer til entreprenørskabsfremmende pædagogik og entreprenørskabsforløb (Interview Birthe, s. 1; Interview Tanya, s. 1-2). Det er vigtigt at have en samarbejdspartner, hvilket skolen har været fastholdende på siden deres opstart med entreprenørskabsundervisning (Interview Tanya, s. 1).

Der med er der konsensus i forståelsen af entreprenørskabsundervisning mellem specialet jf. kapitel 2 og informanterne.

Det var svært for flere af eleverne at forklare, hvad læring er (Interview 4a, s. 4; Interview 4b, s. 3; Interview 6b, s. 2). De umiddelbare svar kunne være ”det er alt muligt” (Interview 6b, s. 2) til ”hvis man selv forstår, så har man selv lært noget, kan man sige” (Interview 4a, s. 4). Igennem interviewene blev læring som begreb tydeligere for eleverne.

Jeg vil nok vide, når jeg har lært noget. Når der er noget jeg ikke vidste før, eller sådan noget jeg ikke kan regne ud før eller noget jeg ikke kunne sige før og så når jeg kan gøre det - så ved jeg, jeg har lært noget. Det er ikke fordi, jeg tænker over det, men jeg ved det. (Interview 4c, s. 4).

Læring forklares her med paralleller til den brede forståelse, der blev argumenteret for i afsnit 3.2. Det gælder altså om at *vide* eller *kunne* noget, man ikke kunne før. Denne forståelse kommer frem i løbet af interviewene hos flere af eleverne (Interview 6a, s. 2; Interview 4a, s. 4; Interview 6c, s. 7).

Det erfares i flere af interviewene med eleverne, at læring under entreprenørskabsforløb konkret opleves dels som træning eller vedholdenhed i arbejdet og dels som sjove aktiviteter, men ikke som læring (Interview 4b, s. 12-13; Interview 6c, s. 7-8). Først når forløbene bliver synliggjorte for eleverne i fx Læringsstregen¹³, får de selv bevidsthed om at have lært noget (Interview 6b, s. 2). Læringsstregen giver eleverne et overblik over forløbene, men den er altså også et billede på, hvad de har lært.

At eleverne lærer uden at tænke over det, underbygges af Birthe, der ikke oplever eleverne forbinder entreprenørskabsundervisning med læring, men i stedet som noget sjovt og med oplevelsen af at være betydningsfuld for andre (Interview Birthe, s. 9). Men Birthe er ikke i tvivl om elevernes læring under entreprenørskabsforløb. "(...) men når de står i møllecaféen og skal give penge tilbage og have regnet ud, hvad kaffen og kagen det koster, så er det simpelthen læring, som skrider til himlen" (Interview Birthe, s. 9).

Eleverne lærer altså uden at tænke over, de lærer. At dette er en stærk form for læring underbygges af Brinkmann og Dewey, der argumenterer for, at læring sker bedst, når man ikke ved man lærer, men hvor man koncentrerer sig for genstanden for læring (Brinkmann, 2011; Dewey, 2005).

Ifølge Dewey er kvaliteten af de entreprenørskabsforløb eleverne tilbydes af afgørende betydning. De skal vække tænkning til live (Dewey, 2005, s. 171). Elevernes tænkning er netop et af Tanyas argumenter for, at eleverne ifølge hende lærer meget under entreprenørskabsforløb (Interview Tanya, s. 4). Eleverne tvinges til at tænke selv og selv søge svar, eventuelt på opfordring fra læreren, der kan skubbe på. Tanya oplever, at når eleverne selv skal finde netop de svar, de har brug for under et entreprenørskabsforløb, højnes kvaliteten af læringen (Interview Tanya, s. 4).

Læring opfattes ikke som socialisering af informanterne. Socialiseringen sker dog gennem entreprenørskabsforløbene, hvor det fremgår både af interviewene og klasserumsobservationerne, at eleverne bliver kreative, innovative og iværksættende gennem processerne, altså ved at gøre det. Det ses fx ved den respekt, der er for idéerne, hvor alle idéer har værdi (Klasserumsobservation d. 22. okt. 2014, s. 4).

Opsamlende kan det siges, at informanternes forståelse af læring er en varig kapacitetsændring. Denne synes forstærket af samspillet med omverdenen med høj grad af involvering og aktivitet og motivation som drivkraft under tilegnelsesprocesserne, som vil stå tydeligere frem under analysens videre del.

¹³ Læringsstregen er beskrevet i afsnit 2.4.5.

5.3.2 ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING OPLEVET SOM RELEVANT

Manglende relevans er ifølge Skaalvik en af begrundelserne for manglende motivation til læring. Når eleverne derimod oplever, det, de laver i skolen, er nyttigt eller værdifuldt, og de oplever, det kan bruges uden for skolen, er det befordrende for motivationen (Skaalvik, 2013, s. 36). I dette analyseafsnit undersøger jeg derfor, om mine informanter oplever entreprenørskabsundervisning som relevant.

Vigtigheden af nytteværdien for andre er gennemgående hos informanterne. Anders og Kathrine fortæller, det var sjovt at lave den salmebog, klassen lavede til kirkerne i Uhre og Brande. At billederne og historierne, eleverne fandt på og producerede, skulle bruges til en salmebog, betød for det første, at forløbet oplevedes som sjovt, også selv om der indgik dele i forløbet, som eleverne fandt kedelige. For det andet betød det, at Anders og Kathrine gjorde sig mere umage (Interview 4a, s. 16-17). Anders beskriver, at han under processen tænker over, det skal bruges. ”Og da vi skulle lave salmebogen - så tænker jeg også på, at øh.. folk skal bruge det bagefter. At det ikke bare er noget, der skal smides ud” (Interview 4a, s. 18). Anders og Kathrine er ikke de eneste, der oplever entreprenørskabsundervisning som sjovt, fordi der er nytteværdi for andre. De fleste af eleverne har denne oplevelse (Interview 6b, s. 6; Interview 6c, s. 17; Interview 6c, s. 16). Desuden fortæller flere af eleverne om positive emotionelle oplevelser ved, at det, de laver under entreprenørskabsforløb, får værdi for andre. Jonas beskriver det som at få en god følelse: ”Og følelsen af at det også er sjovt for en selv og godt for andre. Det giver en god følelse inde i sig selv” (Interview 4c, s. 11). Cecilie beskriver det som glæde: ”Det giver MIG en stor glæde, hvis folk kan bruge det til noget, som jeg har lavet i skolen” (Interview 6c, s. 17).

Tanya fortæller om en erfaring fra 3. klasse, hvor klassen skulle udvikle nye teknologier i malkestalden. Landmanden var begejstret for elevernes idéer, men idéerne var ikke løsninger, der kunne bruges her og nu for landmanden. Alligevel oplevede Tanya, at eleverne ”gik rigtig meget op i det, også” (Interview Tanya, s. 11). Selv om eleverne arbejdede med fremtidsteknologi, var det virkelighedsnært for dem, dels fordi de havde arbejdet med teknologi i LEGO, og dels fordi de havde været på besøg hos landmænd med tre forskellige malkeløsninger i deres stalde (Interview Tanya, 2014). At forløbene er virkelighedsnære, oplever Tanya, er vigtigt for motivationen til læring (Interview Tanya, s. 12). Jeg tolker det som et synonym til vedkommende udfordringer, der ifølge selvbestemmelsesteorien er med til at fremme indre motivation.

Birthe placerer nytteværdien som en faktor for elevernes vedholdenhed. I anden undervisning er det lettere at sige: ”Nå, men så er det lige meget, jeg skal ikke bruge det til

noget" (Interview Birthe, s. 9). Det skal de netop i entreprenørskabsforløb. "De finder ud af: Jeg skal bruge det til noget. Så må min lyst være at jeg lærer det... et behov for det" (Interview Birthe, s. 9). Også Tanya oplever, at nytteværdien giver en større lyst til læring. Hun oplever det i både større forløb og i mindre forløb i den daglige undervisning. "Altså, deres motivation bliver da større, når de skal bruge det til noget, og det kan bare være så simpelt, som nu skal I lave et eller andet bevægelsesgrammatik for 2. eller 5. klasse" (Interview Tanya, s. 9). Nyttneværdien og det virkelighedsnære er også placeret hos Deci og Ryan: "They reasoned that if people learned material with the expectation of putting it to effective use, they would be more intrinsically motivated than if they learned it merely to be examined on it" (Deci & Ryan, 1985, s. 259).

Samarbejdet med mennesker uden for skolen opleves relevant af eleverne. Ida mener, det er vigtigt. "Fordi det får man også lidt mere ud af - fordi det er jo ikke altid ens lærer ved alt om alt jo" (Interview 6b, s. 5). For mange af eleverne har samarbejdet med mennesker uden for skolen stor betydning. Cecilie synes ligefrem, at "man SKAL have sådan noget - snakke med folk udefra" (Interview 6c, s. 14). Efter sin egen opfattelse lærer hun bedst ved at kunne komme ud fra skolen og opleve det, hun arbejder med (Interview 6c, s. 16). Andre elever beskriver samarbejdet med mennesker uden for skolen som sjovt. (Interview 6a, s. 6; Interview 6a, s. 7). *Sjovt* tolker jeg her som et tegn på indre motivation.

Feedback fra samarbejdspartnerne opleves vigtigt. Tanya oplever, eleverne synes, det er "spændende, at der er nogle, der tager dem seriøst" (Interview Tanya, s. 8). Hun har oplevet et par gange, hvor eleverne ikke efterfølgende modtager feedback fra samarbejdspartnerne. Hun beskriver om eleverne, at "det bliver de trætte af, for de har jo brugt deres energi og deres tid" (Interview Tanya, s. 8). Det er, når eleverne efter et forløb, hvor de har udviklet forslag til løsninger, ikke modtager nogen form for feedback på, om deres forslag er blevet brugt. Selv om der kan gå langt tid, før elevernes forslag til en legeplads realiseres, kan de forstå det, når udviklingsrådet, der står bag, fortæller at ansøgninger om penge tager langt tid (Interview Tanya, s. 8). Her oplever eleverne også en feedback. En informationel feedback er befordrende på indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 251-253). Hun oplever det er lettere med denne feedback, når samarbejdspartnerne ikke er større virksomheder (Interview Tanya, s. 8). Muligheden for indre motivation ved informationel feedback er derved lettere at opnå, når det ikke er større virksomheder, der samarbejdes med, eller der foreligger en aftale om en sådan feedback.

- Nytteværdi for andre bidrager til oplevet relevans.
- Virkelighedsnære forløb fremmer indre motivation.
- Samarbejdet med mennesker uden for skolen med informationel feedback fremmer indre motivation.

5.3.3 ELEVENES AUTONOMI

Autonomi er et af de psykiske behov som understøtter indre motivation ifølge selvbestemmelsesteorien fra afsnit 3.1. Derfor vil jeg i den følgende delanalyse undersøge elevernes oplevelse af autonomi under entreprenørskabsforløb.

Under entreprenørskabsforløb oplever mine informanter, der er god mulighed for, at eleverne planlægger. Christian og Emil fortæller om planlægningen af samarbejdspartnere. De arbejder med et Edison projekt, hvor hver gruppe selv skal finde samarbejdspartnere og kontakte dem (Interview 6a, s. 4-5).

Generelt oplever eleverne gode muligheder for planlægning. Det kan fx være, at de i en gruppe skal lave en tidsplan for gruppens arbejde, så de på den måde strukturerer deres arbejde under entreprenørskabsforløb. Samtidig er læreren rammesættende (Interview 6b, s. 5; Interview 6c, s. 12; Interview 4b, s. 8-9). Lucas og Cecilie oplever sig gode til at planlægge deres arbejde, og til, hvad det betyder at kunne planlægge sin skoledag sådan, svarer Cecilie: ”Altså i min gruppe der synes jeg vi nåede MEGET mere end det, jeg sådan havde forventet hver dag” (Interview 6c, s. 12). Det samme oplever Lucas, og han synes ”det var vildt dejligt” (Interview 6c, s. 12).

At læreren er rammesættende, understøttes af Birthe, der forklarer, at hun sætter nogle rammer, der konstituerer tidsaspektet, og overordnet hvad eleverne skal og derefter ”er der sådan set frit slag” (Interview Birthe, s. 6). Hun oplever generelt, at eleverne er gode til at planlægge deres arbejde inden for rammerne.

Tanya fortæller om progressionen fra indskolingen til slutningen af mellemtrinnet, hvor forløbene i starten var meget rammestyret til at give mere slip og lade eleverne planlægge deres arbejde (Interview Tanya, s. 6). Eksisterende forskning foreslår, at eleverne er aktive i læreprocesserne, at de følger deres interesser og de orkestrerer deres egen læring (Deci & Ryan, 1985, s. 247). I overstående er det generelt arbejdsprocesserne eleverne planlægger, men implicit i disse processer ligger også elevernes læring.

Eleverne oplever, det er sjovt, når de selv bestemmer. Anders og Kathrine oplever, at det bliver sjovere, når de selv bestemmer. Kathrine forklarer det yderligere med: ”Altså det når man selv får lov til at bestemme, så synes jeg, det er sådan ”Yes” (Interview 4a, s. 19).

Det er generelt for eleverne, at de oplever det sjovt at bestemme selv. Christian fortæller: "Jeg synes det er sjovest, hvis man selv får lov til at bestemme (Interview 6a, s. 8). Emil fortsætter: "Ja, det synes jeg også. At man selv får lov at tænke. (Interview 6a, s. 8). Drengene finder desuden denne selvbestemmelse som det bedste ved entreprenørskabsforløb:

Jette: Hvad er det bedste - hvis I lige skulle sige det - hvad er det bedste ved entreprenørskabsforløb?

Emil: Meget frihed og sådan ...have det sjovt imens.

Christian: Ja. (Interview 6a, s. 8).

Jeg tolker oplevelsen af, at det er sjovt at bestemme som et tegn på, at eleverne er indre motiverede. Dette er understøttet af selvbestemmelsesteorien.

Min empiri viser, at der under entreprenørskabsforløbene ofte arbejdes i grupper. Anders og Kathrine fortæller om muligheden for at bestemme i grupper. Det afhænger af, hvem man er i gruppe med. Begge elever har prøvet at være i gruppe med en, der ville bestemme det meste (Interview 4a, s. 10-11). Til spørgsmålet om gruppen har lov at bestemme noget, svarer de: "Ja, det hele" og "Ja". (Interview 4a, s. 10). Kathrine fortæller også om oplevelsen i grupper, når selvbestemmelsen er mere ligeligt fordelt.

Det har jeg prøvet, hvor jeg var sammen med ...jeg tror det kun var fra vores klasse eller sådan noget.

Så vores gruppe, vi bestemte: "Ej kan vi ikke få dén idé, ej så synes jeg også vi skal have den og den".

Og så blev vi enige om, at det synes vi. Og så blev det til en rigtig god ting. Og så var vi lige meget med til at bestemme begge to ... eller alle i gruppen. (Interview 4a, s. 11).

Når gruppearbejdet fungerer, har samarbejdet en befordrende effekt på indre motivation (Deci & Ryan, 1985, s. 257-258). Ifølge min empiri kan gruppen altså have stor selvbestemmelse, men individet i gruppen kan være begrænset af gruppesammensætningen. Kathrines oplevelse i grupper, hvor selvbestemmelsen er mere ligeligt fordelt, tyder også på indre motivation, da samarbejdet i form af selvbestemmelsen fungerer.

Entreprenørskabsforløb giver mulighed for flere grader af selvbestemmelse med baggrund i min empiri. Julie fortæller om, hvordan hun i 3. klasse oplevede mulighed for at bestemme under det forløb, hvor klassen lavede salmebøger. "Især også i 3. klasse, da vi skulle lave det der med de salmer, så måtte man jo SELV sådan vælge hvordan tegningerne skulle se ud (...)"(Interview 4b, s. 7). At bestemme, hvordan tegningerne til salmebogen skulle se ud, har ikke en høj grad af selvbestemmelse, men trykket på *selv* viser alligevel, at det har positiv betydning for Julie. Selvbestemmelsesteorien peger på højere grad af indre motivation ved valgmuligheder (Deci & Ryan, 1985, s. 57-58).

Christian kalder muligheden for selv at bestemme for "rimelig stor" (Interview 6a, s. 4). Ida forklarer også om muligheden for selv at bestemme. "Det synes jeg er meget stor, fordi der er ligesom ...man skal jo tænke over tingene, og man har mulighed for at lave sin idé, sådan som den skal være" (Interview 6b, s. 4).

Også Lucas og Cecilie oplever en høj grad af selvbestemmelse. De fortæller, at de, afhængig af forløbet, kan bestemme grupperne, hvad de skal lave, hvordan tingene skal se ud og hvordan de skal lave det. Det er inden for nogle rammer, der sættes af læreren. Fx kan en ramme være brug af Læringsstregen, hvor grupperne selv skal udfylde den løbende under deres proces (Interview 6c, s. 11-12).

I forhold til graden af selvbestemmelse forklarer Birthe: ”De kan være MEGET medbestemmende langt henad vejen. Jeg tænker, det har også lidt at gøre med, hvad det er for en opgave, der er stillet” (Interview Birthe, s. 6).

Hun forklarer yderligere, at eleverne altid under idégenerering er selvbestemmende i form af, at alle idéer i denne fase er lige værdifulde. Hvordan rammerne ellers sættes, kommer an på samarbejdspartneren, som også kan have rammer for forløbet (Interview Birthe, s. 6).

Tanya oplever muligheden for elevernes selvbestemmelse som noget af det bedste ved entreprenørskabsundervisning (Interview Tanya, s. 3). Hun oplever ligesom Birthe muligheden for elevernes selvbestemmelse som stor (Interview Tanya, s.6).

Mine observationer viser også høj grad af selvbestemmelse. Eleverne kommer bl.a. med idéer til hinandens idéer. Det indikerer, at idéerne tages seriøst af læreren, og at eleverne er selvbestemmende med deres idéer (Klasserumsobservationer, 21. okt. 2014, s. 4). Under mine observationer hørte jeg også læreren italesætte selvbestemmelse ved at sige til en elev, at han måtte bestemme, hvem der skulle være med i filmen til klassens præsentation på møllens hjemmeside (Klasserumsobservationer, 11. nov. 2014, s. 2).

Selvbestemmelse er en af de vigtigste faktorer, der påvirker indre motivation (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000a; Deci & Ryan, 2000b; Deci & Ryan, 2008, Skaalvik, 2013).

- Grupper kan have stor selvbestemmelse, men individet i gruppen kan være begrænset af gruppesammensætningen.
- Der er god mulighed for planlægning, hvilket kan medføre højere arbejdsindsats og indre motivation.
- Muligheden for selvbestemmelse er stor.

5.3.4 ELEVEN'S OPLEVELSE AF MESTRING

Om oplevet kompetence bruges i dette afsnit betegnelsen oplevet mestring, da det kan præcisere, at det er mestring af optimale udfordringer, jeg undersøger. Som nævnt allerede i indledningen er kompetencebegrebet omdiskuteret, og jf. afsnit 3.1 kan Deci og Ryans

definition af oplevet kompetence forstås som oplevet mestring af optimale udfordringer. Oplevet kompetence er et af de psykiske behov som understøtter indre motivation ifølge selvbestemmelsesteorien fra afsnit 3.1. Denne delanalyse beskæftiger sig således med elevernes oplevelse af at kunne mestre optimale udfordringer. Ligeledes analyseres elevernes mulighed for at være nysgerrige og undersøgende, da disse under oplevet kompetence er faktorer, der understøtter indre motivation i uddannelsesprocesser (Deci & Ryan, 1985).

Anders og Kathrine oplevede udfordringer i dansk under forløbet med salmebogen. De skulle gennemarbejde deres historier, hvor der i dansk kunne være noget specifikt, de skulle kigge efter i historien (Interview 4a, s. 5). De oplevede, at de kunne mestre de faglige udfordringer under forløbet med salmebogen, hvor der også var faglige elementer fra faget billedkunst. Også Mads og Julie oplevede, at udfordringerne i forløbet med salmebogen, var nogle de kunne mestre. Hvis der var noget, de oplevede som svært, fik de hjælp af læreren (Interview 4b, s. 5-6). I et andet forløb, hvor de skulle lave en model af et lokale i fremtidens skole oplevede Anders og Kathrine fagligheden let (Interview 4a, s. 6-7). Udfordringerne i dansk under forløbet med møllecaféen var bl.a., at de skulle lave flyers til hustranden postkasser om møllecaféen. Deres lærer hjalp med svære ord som fx café (Interview 4c, s. 5).

Christian og Emil fortæller om udfordringer i matematik i forbindelse med deres ko-forløb. "Der skal vi også selv holde styr på hvor meget mælk den giver, og hvor mange penge den giver. Om den giver overskud eller underskud" (Interview 6a, s. 3). De oplever også at kunne mestre de faglige udfordringer i ko-forløbene. Det samme oplever Cecilie (Interview 6c, s. 8). Cecilie forklarer også, at der under entreprenørskabsforløb er faglige udfordringer i dansk, som hun finder vigtige.

Det betyder meget, fordi hvis man ikke staver det rigtigt, så kan folk jo ikke læse, hvad det er, man har skrevet, og hvis det er noget godt, man har skrevet, og folk ikke kan læse det ordentligt, så kommer det jo ikke ud til så mange. (Interview 6c, s. 8).

Udfordringerne i matematik under ko-forløbene kan opleves så svære, at de kræver meget hjælp fra læreren for at mestre (Interview 6c, s. 9-11).

De faglige udfordringer ligger for Emilie og Ida også i, at de selv skal prøve at finde løsninger under entreprenørskabsforløb. "Vi må tænke lidt mere selv over tingene - altså end fx hvis vi bare spørger læreren, så ...man skal selv lige tænke over hvad det er...man skal gøre (Interview 6b, s. 3). De oplever sig støttet af læreren i, "hvor vi kan kigge henne og få valgt det der måske vil være smartest at bruge til det og sådan noget" (Interview 6b, s. 3).

Birthe har gode erfaringer med brug af Læringsstregen til at synliggøre eleverne læring. Hun forklarer, at det er forskelligt, hvad eleverne kan mestre, men at også elever, der kan have svært ved fx dansk forbedrer sig fagligt (Interview Birthe, s. 3).

Tanya oplever også ”langt hen ad vejen, at de fleste kan mestre dem [faglige udfordringer, red.]. Eller at de i hvert fald får det kringlet, så de kan” (Interview Tanya, s. 5). Tanya har oplevet at blive overrasket over eleverne engagement ved optimale udfordringer under entreprenørskabsforløb. Hun fortæller om et ko-forløb, hvor eleverne skulle lave en reklame til Agroskolen på baggrund af reklamers virkemidler.

Altså jeg var overrasket over, så meget de gik op i det. Ja. Men det var måske også fordi, at bagefter skulle de lave deres egen reklamefilm, så det var bare rigtig vigtig for dem, at de SELV kunne bruge de ting, der virker. I de der reklamefilm. Og vi snakkede om, er det humor, der skal til, eller er det spænding, der skal til, eller hvordan er det lige man laver... De gik forbavsende meget op i det. (Interview 6. klasse lærer, 2014, s. 9).

Under entreprenørskabsforløb oplever Birthe også elevernes engagement ved, at eleverne er vedholdende, når de udfordres. Hun oplever det svært at udfordre alle eleverne optimalt under hvert entreprenørskabsforløb, men oplever, at hvis en elev ikke har været optimalt udfordret i ét forløb, så bliver det sikkert i næste. Jo mere kendskab man har til sin klasse, jo lettere er det at støtte op med optimale udfordringer til den enkelte elev undervejs i forløbene, er også Birthes erfaring (Interview 4. klasse lærer, 2014, s. 5). Birthe planlægger de faglige udfordringer ud fra klassens niveau, men altså også ud fra den enkelte elevs.

Så det er vigtigt for MIG som lærer, at lægge et niveau, der passer. Og så tænker jeg igen, det der med, at når man kender eleverne, så kan du stille nogle større krav til nogle eller lige så vigtigt modsat. Lavere krav til nogle, og sige, okay hvis du lige sørger for det her. (Interview Birthe, s. 5).

Tanya oplever det værste ved entreprenørskabsforløb som værende, at alle elever ikke oplever optimale udfordringer. Hun har oplevet, at elever med særlige behov¹⁴ kan have svært ved entreprenørskabsundervisning og stiller spørgsmålstejn ved, om det er en undervisningsform for alle (Interview Tanya, s. 4).

Mine observationer viste, at eleverne mestrede udfordringerne. Der var koncentration og der arbejdedes med opgaverne, hvilket jeg tolker som mestring (Klasserumsobservation 11. nov. 2014, s. 2).

Muligheden for at være nysgerrig og undersøgende på noget fagligt findes under entreprenørskabsforløb. Eleverne oplever fx mulighed for at undersøge noget fagligt til det, de arbejder med på iPad og computer (Interview 4a, s. 9; Interview 4b, s. 7). Sofie fortæl-

¹⁴ Elever med særlige behov er i denne case elever inden for autismspektret eller med stor funktionsnedsættelse.

ler om muligheden for at undersøge: ”Hvis det er det med name it, så kan man jo undersøge børn ...noget der gør børn glade” (Interview 4c, s. 7).

Under entreprenørskabsforløbet Edison skulle eleverne undersøge deres idé for, om det var realiserbart (Interview 6a, s. 2). Cecilie svarer på, om der er mulighed for at være nysgerrig og undersøgende under entreprenørskabsforløb:

Ja. Det synes jeg. Hvis det er du er i gang med et emne og så du bliver mere nysgerrig på emner eller noget tilsvarende dit emne, så kan du også gå ind og tjekke det ud - kigge efter om der er noget, der rent faktisk kan lade sig gøre i dit emne også. (Interview 6c, s. 11).

Cecilie fortæller ydermere, at hendes grupper under Edison forløbet havde undersøgt, hvordan en generator bruges. Bl.a. havde de fået hjælp fra skolen fysiklærer (Interview 6c, s. 11).

Birthe oplever gode muligheder for, at eleverne kan være nysgerrige og undersøge noget fagligt under entreprenørskabsforløb. Især når eleverne møder en ny udfordring, hvor Birthe oplever en progression fra indskoling og videre i grundskolen ift. selv at kunne undersøge noget fagligt i forbindelse med udfordringen (Interview 4. klasse lærer, 2014, s. 5).

Tanya oplever, at eleverne er nysgerrige og undersøgende, hvis de har et behov for at være det. Hun er enig med Birthe i progressionen i selv at undersøge noget fagligt, og hun oplever, at jo ældre eleverne bliver, jo bedre er de til at bruge deres netværk, når de skal undersøge noget fagligt (Interview 6. klasse lærer, 2014, s. 5-6).

- Eleverne oplever de kan mestre de faglige udfordringer, evt. med hjælp fra læreren, der planlægger og understøtter optimale udfordringer.
- Elever med særlige behov kan have svært ved entreprenørskabsundervisning.
- Der er mulighed for at være nysgerrig og undersøgende, hvor der opleves en progression i at være undersøgende fra indskoling til mellemtrin, der inddrager netværk.

5.3.5 ELEVENES OPLEVELSE AF TILHØRSFORHOLD

Følelsen af tilhørsforhold har en positiv indflydelse på indre motivation jf. selvbestemmelsesteorien. Denne delanalyse undersøger derfor elevernes oplevelse af tilhørsforhold.

Eleverne har en positiv oplevelse ved at være flere om noget under entreprenørskabsforløb. Man kan sige, at de oplever, en plus en er tre forstået på den måde, at samarbejdet giver mere værdi, end to elever kan give individuelt. Mads og Julie fortæller, at da de skulle bygge en model af et lokale til fremtidens skole, oplevede de hver især at kunne bidrage til samarbejdet, og Mads fortæller endvidere: ”Hvis vi bare havde været én, ville vi aldrig have klaret det” (Interview 4b, s. 9). Julie er sikker på, de heller ikke ville have fundet så

mange idéer, hvis det ikke havde været for gruppen (Interview 4b, s. 9). Det samme nævner Emilie: ”Jeg tror det med samarbejdet, når det er sådan, at - det bliver ligesom bedre, når det er sådan, at man er flere om det, og der er flere der kommer med idéerne” (Interview 6b, s. 6). Anders og Kathrine oplever også, man kan få mange flere idéer, når man brainstormer sammen med andre (Interview 4a, s. 12). Også mine observationer understøtter denne oplevelse. Klassen oplevede, deres idéer voksede sammen ved at bidrage til hinanden idéer (Klasserumsobservation d. 21. okt. 2014; Klasserumsobservation d. 22. okt. 2014).

Eleverne oplever et tilhørsforhold på forskellige niveauer under entreprenørskabsforløb. Det første niveau er tilhørsforhold i grupper. Christian og Emil oplever, det er godt at arbejde i grupper (Interview 6a, s. 5). Ida finder gruppearbejdet vigtigt, fordi det er godt at samarbejde. ”Ellers kan man ikke få lavet noget” (Interview 6b, s. 5). Det samme tænker Cecilie, der også reflekterer over, at man ikke bare skal sige nej til hinandens idéer.

Altså jeg synes stadig, det er vigtigt med fælleskab i grupperne, så man ikke er uenige, som jeg sagde for noget tid siden. Det der med at hvis man kommer i gruppe med nogle, som ikke gider det samme, skal man prøve at kigge på hinandens idéer, før man siger NEJ, det gider vi ikke. (Interview 6c, s. 13).

Hun tænker, man føler sig udenfor, hvis de andre i gruppen kun bruger deres egne idéer og ikke lytter (Interview 6c, s. 13). Under Edison forløbet oplevede hun, at samarbejdet i grupperne havde været godt: ”Den har faktisk være rigtig god, fordi at de fleste grupper kunne arbejde sammen alle sammen. De fleste grupper. Mange grupper. Alle grupper” (Interview 6c, s. 14). Birthe oplever tit, grupperne oplever en samhørighed. Grupper på tværs af klasserne bidrager med tryghed for hinanden uanset alder, er hendes erfaring (Interview 4. klasse lærer, 2014, s. 7-8).

Også klassefællesskabet skaber tilhørsforhold. Mads og Julie finder det vigtigt, at forløbet med møllecaféen opleves som hele klassens projekt. Mads tydeliggør det ved at sige: ”Ikke bare ens projekt - en eller to, der bare har det projekt. Det skal være ALLE der har projektet” (Interview 4b, s. 8). Julius understreger også betydningen af fællesskabet om møllecaféen ved at de tilsammen har mange idéer. ”Man har mange ideer, stadigvæk fordi man er en HEL klasse” (Interview 4a, s. 13).

Christian og Emil fortæller om deres forskellige ko-forløb, at klassen kommer til at arbejde mere sammen, men også at de har det sjovt sammen, når de er ude at se noget. At en klasse oplever samhørighed i et forløb som møllecaféen er klart for Birthe. Hun oplever, at hver gang klassen laver noget socialt sammen, er det styrkende for klassens samhørighed. Når møllecaféen er åben, er det om søndagen, så det betyder, eleverne er sammen om caféen uden for deres normale skoletid. Birthe fortæller også, at nogle af de elever, der ikke er i caféen en søndag, møder op som gæster (Interview 4. klasse lærer, 2014, s. 7). Jeg tol-

ker den interesse fra eleverne på skolefridage som indikerende på, at de har et stærkt tilhørsforhold til klassen under sådanne forløb.

Tanya oplever tilsvarende, at forløb med koen styrker samhørigheden i klassen. Klassen får fælles oplevelser, der er befordrende for fællesskabet (Interview 6. klasse lærer, 2014, s. 7). Tilhørsforholdet til klassen afhænger dog af entreprenørskabsforløbet. Hvis det lige som Edison forløbet skaber indbyrdes konkurrerende grupper i klassen kan det være med til at underminere oplevelsen af klassefællesskab (Interview 6. klasse lærer, 2014, s. 6-7). Dette er i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien, der opererer med konkurrence som motivationshæmmende (Deci & Ryan, 1985).

Det sidste niveau er tilhørsforhold uden for skolens rammer. Entreprenørskabsundervisning har det særlige kendetegn, at der samarbejdes med andre mennesker uden for skolen. Betydningen for elevernes oplevelse af tilhørsforhold analyseres i det følgende. Mads og Julie taler om at stå i møllecaféen. De oplever begge, at det er sjovt at stå der (Interview 4b, s. 10-11). Julie synes, det er sjovt, fordi ”det der med man skal ...at man gør en god gerning for folk ...og så får man også en god fornemmelse inden i ..inden i kroppen (Interview 4b, s. 11). Også Jonas og Sofie omtaler det som sjovt at stå i møllecaféen (Interview 4c, s. 10). Sofie omtaler det også som:

”Altså det er rart at tænke på, at nu kan jeg gøre glæde for dig - så må de jo være glade for én. Altså jeg synes, det er rart at vide, nu hjælper jeg dig, nu er du glad og så ved man bare, at så er man begge to glade” (Interview 4c, s. 10) .

Jonas og Sofie synes godt, man kan sige, at man føler et sammenhold i møllecaféen (Interview 4c, s. 10). Jeg tolker igen, at sjovt her er en indikator på indre motivation. Derimod er Anders og Kathrine ikke særligt trygge ved at samarbejde med andre mennesker, de ikke kender i forvejen. De beskriver det som *mellem* oplevelser. Dog kommer vi ikke ind på oplevelser fra møllecaféen (Interview 4a, s. 14-15). Selvom Mads og Julie oplever, det er sjovt at stå i møllecaféen, hvor de møder mennesker, de ikke kender, er de mest trygge ved samarbejdet med personer, de allerede kender (Interview 4b, s. 10). Jeg vurderer det som et tegn på, at indre motivation ikke er bundet op på et tilhørsforhold med samarbejdspartnerne og gæster i møllecaféen, men fordi eleverne oplever det meningsfuldt. Skaalvik argumenterer for netop relevansen som befordrende på indre motivation.

Christian og Emil oplever, det er spændende at samarbejde med andre mennesker uden for skolen. De finder det begge to vigtigt. Drengene begrundet det bl.a. med, at de får feedback på deres idéer fra deres samarbejdspartnere (Interview 6b, s. 5-6). Det indikerer, at netop feedbacken fra samarbejdspartnerne er betydningsfuld for tilhørsforholdet. Denne pointe understøttes desuden af Lucas og Cecilie, der fortæller om feedback og et fællesskab med samarbejdspartneren fra deres forskellige ko-forløb. ”Man kan godt mærke det

[fællesskabet, red.], for de er tit heroppe på skolen og fortælle os noget nyt ...og vi får tit mail fra dem, hvis det er, der er sket noget med den ko, vi har (Interview 6c, s. 15). Også Tanya fortæller om samarbejdspartneren fra deres ko-forløb. Hun oplever, han er rigtig engageret (Interview Tanya, s. 7-8). Forskning om informationel feedback påpeger muligheden for indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Birthe oplever, at eleverne bliver en del af lokalsamfundet, når det, de arbejder med under entreprenørskabsforløb, bliver synligt i lokalområdet.

Det er, tænker jeg, når der kommer noget synligt. Altså når entreprenørskab når der ud, hvor den skal. Når den bliver til nytte for andre. Om det så er en udstilling i den gamle købmandsgård eller det er møllecaféen, eller det er forbedringer af legepladsen henne i naturparken eller heksen på bålet til Sct. Hans. Lige så snart det bliver sådan nogle synlige ting. (Interview Birthe, s. 9).

- Der opleves tilhørshold til både grupper og klassen, som opleves at give mere værdi end individuelt arbejde.
- Konkurrence mellem grupper i klassen kan underminere oplevelsen af tilhørsforhold til klassen.
- Informationel feedback fra samarbejdspartner er betydningsfuld for tilhørsforholdet til denne.
- Tilhørsforhold til lokalsamfundet kan ske, når entreprenørskabsundervisningen bliver synlig og nyttig i lokalsamfundet.

5.3.6 LÆRERROLLENS BETYDNING

Lærerens rolle blev særligt tydelig under klasserumsobservationerne. I min empiri har jeg gennem kodning fundet temaer som er gennemgående i både interview og klasserumsobservationer.

At læreren er tålmodig er med til at sikre et autonomi-orienteret klassemiljø, hvor eleverne oplever sig selvbestemmende. Et sådant klassemiljø er befordrende for indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Da jeg spørger Anders og Kathrine, om der er andet, de tror, der er vigtigt for mig at vide i min undersøgelse, svarer Anders:

Og lærerne skal også have tålmodighed til en. Det er ikke bare sådan... du skal gøre det, og du skal gøre det - ingen pauser til jer ... altså fordi de ikke har gjort noget godt, og så alle andre får pause. Så lærerne skal selv også vise, at de gider lære noget sammen med dem - at det ikke bare er sådan noget: "Du skal gøre dét". Altså sådan...man skal SELV - man skal selv bestemme. Lærerne skal ikke sådan ...hakke på én. Det [produkt, red.] skal bare være klar inden der - og hvis ikke, så skal I arbejde HELT vild hårdt. Altså man skal have tid nok til det. Ikke så man kun får en dag til at lave et helt projekt med en eller anden. Man skal have TID til det. Og det skal ikke bare være sådan: "Nu gør du det, og vi skal være færdige indenfor en time". (Interview 4a, s. 21).

De har prøvet ikke at kunne nå at færdiggøre et produkt inden for den tid, læreren havde afsat. Til det fortæller Kathrine:

Så var det helt okay. "I har jo gjort det I kunne, og så får I lov til lige næste dag at bruge en time eller sådan noget". Det finder lærerne jo ud af. Fordi det er jo sådan lidt træls, hvis man ikke har lavet det hele, og man skulle være færdig nu og så ikke være det. (Interview 4a, s. 21).

Her ser vi læreren understøtte elevernes indre motivation. Deadlines og konkurrencer er nemlig hæmmende for indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Også mine klasserumsobservationer viser en lærerrolle, der understøtter indre motivation via tålmodighed. Læreren sikrer, at alle elever har bidraget, inden hun stopper den fælles brainstorm i klassen (Klasserumsobservation, d. 21. okt. 2014, s.3). Læreren viser tålmodighed ved at lade idégenereringen køre i 10-15 minutter, så alle eleverne finder på mange idéer (Klasserumsobservation, d. 21. okt. 2014, s.3).

Læreren støtter op om klassefællesskabet under entreprenørskabsundervisning. Birthe starter eksempelvis ofte et entreprenørskabsforløb med en fælles brainstorm og idégenerering på post-it sedler. Hun anvender også nogle gange LEGO og billedkort, og ofte anvender hun Læringsstregen. Men den fælles brainstorm er særlig for hende (Interview Birthe, s. 2). Der vil formentligt være stor mulighed for fællesskabsfølelse i klassen ved fælles brainstorm. Det underbygges af elevernes oplevelse af brainstorm og idégenerering, som er beskrevet under afsnit 5.3.6.

For Birthe er det vigtigt at opbygge et klassemiljø, hvor eleverne oplever at kunne byde ind med deres idéer og opleve at disse idéer er okay (Interview Birthe, s. 2). Det var netop sådan et klassemiljø, jeg oplevede under alle mine observationer.

Tanay har for at underminere konkurrenceelementet i nogle forløb, som fx Edison, givet sine elever lov til at kunne bruge af hinandens idéer (Interview Tanya, s. 7). Konkurrenceelementet kan især være hæmmende på indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Men ved at underminere det her som Tanya, kan man fremme indre motivation hos eleverne. De kan derved opleve, at det er klassens idéer og fordybe sig i projekterne som det vigtigste frem for konkurrenceaspektet.

Alle elever bidrager med noget godt, synes at være en gennemgående faktor. Birthe fortæller om idégenereringen:

De [eleverne, red.] skal i hvert fald opleve, at alle der kommer med noget, kommer med noget godt. Jeg håber også, du oplevede i går [under klasserumsobservationer, red.], at jeg sagde ja til alt, og alt blev noteret ned, selv om man som voksen eller også som andre måske vil tænke "hvorfor siger de det?" I starten der er alt okay og alt har lige stor vægt. Og så er det lidt forskelligt, hvilke rammer jeg har lagt undervejs. Jeg siger jo, at møllecaféen er en ramme, fordi vi har et samarbejde, en samarbejdspartner, som har efterspurgt et produkt, så det er jo ikke bare at gå uden for den ramme. Så det skal de selvfølgelig lære. (Interview Birthe, s. 6).

En informationel og ikke kontrollerende feedback er også essentiel for Birthe. ”Jamen det er klart, at jo flere gange, de kommer og får et ’ja’ eller et anerkendende blik fra mig til at gå videre med noget, altså så gør de det jo” (Interview Birthe, s. 10). Når Birthe oplever, eleverne komme med noget, hvor hun tænker "arhh", så har hun ”ligesom vejledt dem i ’prøv lige at gå den der vej’ og så grebet det gode, og så fået dem den vej” (Interview Birthe, s. 10). Denne form for feedback er med til at fremme indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Mine klasserumsobservationer viser ligeledes, at eleverne oplever denne form for feedback. Eksempelvis afsluttes elevernes fremlæggelse af deres bedste idéer med en informationel lærerfeedback (Klasserumsobservation, d. 21. okt. 2014, s.6).

Det er læreren, der er rammesættende og holder den røde tråd i entreprenørskabsforløb. Tanya forklarer, der sker en ændring af rammerne fra indskolingen til slutningen af mellemtrinnet, hvor graden af selvbestemmelse er stigende (Interview Tanya, s. 6). Birthe arbejder ud fra at få entreprenørskabsforløb til at fremstå som helheder for eleverne, hvor den ene proces fører videre til den næste (Interview Birthe, s. 10). Birthe er også bevidst om vigtigheden af rammesætningen af entreprenørskabsforløb og ser en mulighed for at kunne styre forløbet overordnet ved at justere på rammerne under processerne (Interview Birthe, s. 12).

Min empiri viser, at læreren har tiltro til elevernes evner og positive forventninger til eleverne i forbindelse med entreprenørskabsforløbene. Eksempelvis har Tanya med positiv tilbagemelding foreslået den lokale avis, at hendes klasse i foråret 2015 skriver artiklerne om økodagen. Det gjorde hun, fordi hun tænkte, at hendes klasse kunne gøre det bedre, end artiklerne fra tidligere år (Interview Tanya, s. 11).

Tanya oplever desuden, som tidligere nævnt, at det kan være svært at skabe rammer for entreprenørskabsundervisningen, der er optimale for alle elever. Hun beskriver det som manglende overskud i entreprenørskabsundervisningen til at støtte op om læringsprocesserne for elever med særlige behov. Hun oplever manglende motivation hos den type elever. Det er i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien, der påpeger manglende mestring som hæmmende for indre motivation. Tanya konkluderer i den forbindelse om entreprenørskabsundervisning: ”Det er heller ikke løsningen på alting. Det kunne ellers være dejligt” (Interview Tanya, s. 13). Men når rammerne for et entreprenørskabsforløb er sat, oplever Tanya, at ”flertallet er bare motiveret for det” (Interview Tanya, s. 13). Jeg tolker hendes beskrivelser, som eleverne er indre motiverede, med undtagelse af elever med særlige behov.

Lærerens entusiasme for entreprenørskabsundervisning er gennemgående. At læreren udviser entusiasme for forløbene, har ifølge Birthes erfaring en afsmittende effekt hos eleverne.

Hvis jeg kom og sagde, jamen det her kan vi godt lave, men det er lidt lige meget, altså så vil det også blive derefter. Men hvis jeg kommer med samme entusiasme hver gang og siger "det her er en vigtig ting - det skal vi arbejde med", så tror jeg egentlig, de tager det til sig. Eller det har jeg i hvert fald oplevet. (Interview Birthe, s. 10).

Birthe understreger vigtigheden af lærerens entusiasme for entreprenørskabsundervisning med følgende udsagn: "Entreprenørskab er positivt, fordi jeg også går ind for det. Du kan også møde nogle, der ikke gør det" (Interview Birthe, s. 10). Hun tænker, at en forudsætning for at få entreprenørskabsundervisningen til at fungere er, "man skal som lærer ville det. Og man skal sige til sig selv: Det er noget jeg vil tage ind under huden" (Interview Birthe, s. 10). Til spørgsmålet om hvad der sker, hvis læreren ikke har denne entusiasme for entreprenørskabsundervisning, svarer Birthe:

Jamen, så bliver det ikke til så meget. Altså, det kan man jo se, sådan ind imellem, at nogle siger, nå nu skal vi det, for det har vi bestemt i uge...(...) Og andre de kører det bare sådan jævnt hele tiden. Men så skal man ville det, og jeg tror man skal have forstået det. (Interview Birthe, s. 10).

Hun placerer desuden entreprenørskabsfremmende pædagogik som et vigtigt element i den daglige undervisning, så entreprenørskabsundervisningen ikke kun består af komplette entreprenørskabsforløb (Interview Birthe, s. 10). Yderligere forklarer Birthe, at hun bruger Læringsstregen på en måde, der passer til hendes undervisning, og som er forskellig fra kollegaers brug. At bruge Læringsstregen, så den giver mening i den konkrete undervisningssituation, er italesat på skolen (Interview Birthe, s. 11-12). Denne måde at ansue entreprenørskabsundervisningen på er lig den brug af metoder, jeg argumenterede for via Dewey og uren pædagogik i afsnit 2.4.7.

- Læreren kan understøtte indre motivation ved at udvise tålmodighed og støtte klassefællesskabet.
- Læreren kan understøtte indre motivation ved at give informationel feedback og mulighed for, at alle elever oplever, de bidrager med noget godt.
- Læreren understøtter elevernes autonomi og oplevelse af mestring ved rammesætning og tiltro til elevernes evner samt positive forventninger.
- Lærerens entusiasme for entreprenørskabsundervisning og placering af entreprenørskabsundervisning som uren pædagogik har betydning for elevers indre motivation.

5.4 TABEL MED ANALYSENS SAMLEDE RESULTATER

Følgende er analysens samlede resultater opstillet i tabelformat.

Entreprenørskabsundervisning oplevet som relevant	<ul style="list-style-type: none"> • Nytteværdi for andre bidrager til oplevet relevans. • Virkelighedsnære forløb fremmer indre motivation. • Samarbejdet med mennesker uden for skolen med informationel feedback fremmer indre motivation.
Elevens autonomi	<ul style="list-style-type: none"> • Grupper kan have stor selvbestemmelse, men individet i gruppen kan være begrænset af gruppesammensætningen. • Der er god mulighed for planlægning, hvilket kan medføre højere arbejdsindsats og indre motivation. • Muligheden for selvbestemmelse er stor.
Elevens oplevelse af mestring	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne oplever de kan mestre de faglige udfordringer, evt. med hjælp fra læreren, der planlægger og understøtter optimale udfordringer. • Elever med særlige behov kan have svært ved entreprenørskabsundervisning. • Der er mulighed for at være nysgerrig og undersøgende, hvor der opleves en progression i at være undersøgende fra indskoling til mellemtrin, der inddrager netværk.
Elevens oplevelse af tilhørsforhold	<ul style="list-style-type: none"> • Der opleves tilhørsforhold til både grupper og klassen, som opleves at give mere værdi end individuelt arbejde. • Konkurrence mellem grupper i klassen kan underminere oplevelsen af tilhørsforhold til klassen. • Informationel feedback fra samarbejdspartner er betydningsfuld for tilhørsforholdet til denne. • Tilhørsforhold til lokalsamfundet kan ske, når entreprenørskabsundervisningen bliver synlig og nyttig i lokalsamfundet.
Lærerrollens betydning	<ul style="list-style-type: none"> • Læreren kan understøtte indre motivation ved at udvise tålmodighed og støtte klassefællesskabet. • Læreren kan understøtte indre motivation ved at give informationel feedback og mulighed for, at alle elever oplever, de bidrager med noget godt. • Læreren understøtter elevernes autonomi og oplevelse af mestring ved rammesætning og tiltro til elevernes evner samt positive forventninger. • Læreren entusiasme for entreprenørskabsundervisning og placering af entreprenørskabsundervisning som uren pædagogik har betydning for elevens indre motivation.

Kapitel 6 Diskussion

I dette kapitel vil jeg diskutere specialets resultater. Kapitlet er delt i to afsnit. I det første afsnit diskuteres analysens resultater med fokus på de mest fremtrædende analysefund i forhold til mine antagelser og reviewet, samt der gives et teoretisk udblik. I andet afsnit diskuteres kvaliteten af dette speciales casestudie, hvor designet og den håndværksmæssige kvalitet er i fokus.

6.1 DISKUSSION AF ANALYSENS RESULTATER OG ET TEORETISK UDBLIK

I denne diskussion indgår analysens mest fremtrædende resultater i forhold til mine antagelser. Disse diskuteres med inddragelse af reviewet med henblik på at kunne svare på problemformuleringen.

Resultaterne fra min analyse om tilhørsforhold peger på nogle af de samme resultater som fra reviewet af eksisterende forskning. Konklusionen, at eleverne under entreprenørskabsforløb oplever et tilhørsforhold til både grupper og klassen, findes også i den eksisterende forskning, hvor effektmålingerne fra 2013 viste, at entreprenørskabsundervisning har en positiv effekt på elevernes forbundethed til skole og kammerater, jf. afsnit 4.2.4. Samme effektmåling viste, at eleverne ved entreprenørskabsundervisning blev mere selv-motiverede i deres indsats i læringsprocessen. Flere af resultaterne fra min analyse viser, at entreprenørskabsundervisningen bidrager positivt til elevernes indre motivation til læring. Jeg fastholder begrebet indre motivation frem for selv-motiveret, men ud over brug af forskellige begreber er der ligeledes konsensus her. Dette verificerer min første antagelse, ”at entreprenørskabsundervisning kan motivere positivt til læring”. Den indre motivation til læring synliggøres i min analyse på flere områder. For det første ved at entreprenørskabsundervisningen opleves som relevant. For det andet opleves muligheden for selvbestemmelse som stor. For det tredje har eleverne oplevelse af mestring af optimale udfordringer. For det fjerde oplever eleverne tilhørsforhold, som jeg allerede har været inde på. For det femte bidrager en understøttende lærerrolle til elevens indre motivation.

Reviewet af eksisterende forskning påpegede, at elever, der har positive oplevelser med ydre motivation i form af konkurrence, øger deres risikovillighed og bliver glattere for skole og klassekammerater. En øgning af risikovillighed kan jeg på baggrund af min analyse ikke udtale mig om, men konklusionen om, at eleverne bliver glattere for skole og klassekammerater via konkurrenceelementet modsiges af resultaterne fra min analyse. Min analyse og mit teoriapparat viser, at indre motivation opnås ved bl.a. tilhørsforhold til grupper og klasser, som jeg tolker som at blive glattere for skole og klassekammerater. Der er altså en forbundethed mellem indre motivation og det at være glad for skole og klassekammerater. Idet konkurrence er ydre motiverende, hæmmer det ifølge Deci og Ryan indre motivation (Deci & Ryan, 1985). Der er altså en selvmodsigelse i den eksisterende forskning, når den sammenlignes med analyseresultaterne fra nærværende speciale. I min empiri indgår projekt Edison som et af entreprenørskabsforløbene. I mine interviews var der ikke tegn på ydre motivation i form af konkurrenceelementet i dette projekt. Snarere var det muligheden for at arbejde med egne idéer, tilhørsforhold til gruppen og en høj grad af selvbestemmelse, der i stedet indikerede indre motivation. Mine interviews blev foretaget under projektet, hvilket betyder konkurrenceelementet ikke fremstod særligt tydeligt for eleverne. Hvilken betydning et nederlag i konkurrencen måtte have på motivation til læring i efterfølgende konkurrencer, kan jeg derfor ikke udtale mig kvalificeret om. Ifølge selvbestemmelsesteorien må det dog formodes at have en negativ konsekvens med mindre konkurrenceelementet negligeres, som læreren fra min empiri gjorde. Derved er der netop mulighed for at blive indre motiveret, som bekræftet her over, og som rapporten ”Effektmåling af Projekt Edison”, også viste mulighed for ved elevers arbejde med egne idéer (Moberg, Vestergaard & Rasmussen, 2013).

Min anden antagelse, som var, ”i hvilket omfang vil formentligt være sammenhængende med elevernes ejerskabsfornemmelse for forløbene”, kan min analyse ikke verificere, men antagelsen kan styrkes gennem analysen. Hvis jeg via mit teoriapparat erstatter ejerskabsfornemmelse med selvbestemmelse koblet med relevans, påpeger det en høj grad af mulighed for indre motivation. Det betyder, at omfang her refererer til selvbestemmelseskontinuummet præsenteret i kapitel 3. Ud fra dette kontinuum viser min analyse, at entreprenørskabsundervisning i stort omfang befinder sig under typen indre motivation. Omfang i form af tal kan specialet ikke svare på.

Min tredje og sidste antagelse var, ”at motivationen til læring forstærkes gennem entreprenørskabsundervisning”. Denne antagelse verificeres af min analyse, hvilket er argumenteret for ovenstående, når forstærket motivation forstås som indre motivation.

Et kritisk blik på begrebet uren pædagogik inden for dansk uddannelsesforskning som argumenteret for i afsnit 2.4.7 plæderer for, at en ren pædagogik ikke er eksisterende i

pædagogisk praksis (Hermann, 2014, s. 217-218). Stefan Hermann argumenterer for en kontekstualisering af evidensbaserede metoder og forskning. Som jeg forstår det, vil metoder som redegjort for i kapitel 2 gerne diskursivt fremstå som rene i betydningen af at kunne løsrives fra konteksten som indhold og forankring i eksisterende traditioner og erfaringer. I min pædagogiske forstand er indhold aldrig løsrevet fra metode. Hermanns kritiske pointe er i min forståelse af ren og uren pædagogik indlysende, hvilket jeg allerede berørte i afsnit 2.4.7. I pædagogisk praksis findes det urene altid sammen med det rene. Min pointe er derimod faren ved at negligere det urene i pædagogisk praksis ved brug af metoder, der gerne diskursivt vil fremstå som rene. Min analyse peger på, at entreprenørskabsundervisning i praksis fremstår som uren.

Lene Tanggaard giver et kritisk blik på motivation med faren for at stirre sig blind på motivation, fordi den ifølge hende ikke altid er den vigtigste (Tanggaard, 2013). Den skal ses i en kontekst, fordi unge, der i én sammenhæng mangler motivation, kan blive motiverede i en anden sammenhæng, hvis de får mulighed for at bringe deres kompetencer og kvaliteter i spil (Tanggaard, 2013, s. 101). Dette er en vigtig pointe, som Tanggaard ikke forholder sig videre til. Hvis unge oplever sig indre motiverede i nogle uddannelsesmæssige sammenhænge, må det formodes at have en positiv effekt på deres motivation for læring generelt, også set i det perspektiv, at man ikke kan være indre motiveret konstant.

Tanggaard er inspireret af den forskning, der påviser, at indre motiverede mennesker er mere kreative, end mennesker der er ydre motiveret, men hun er samtidig kritisk overfor en individorienteret opdeling i indre og ydre motivation, da motivationsproblemerne flyttes over på eleverne i form af mangel på indre motivation (Tanggaard, 2013, s. 106). Specialets analyse påviste lærerrollen som en vigtig faktor for elevernes indre motivation under entreprenørskabsundervisning, hvorved indre motivation ikke får den grad af individorientering, som Tanggaard argumenterer for.

6.2 CASESTUDIETS KVALITET

Følgende er en diskussion af casestudiet som forskningsstrategi med formålet at belyse casestudiets muligheder og begrænsninger specifikt i nærværende speciale.

Som beskrevet i afsnit 4.1 kan casestudiet indeholde både kvantitativ og kvalitativ forskning (Brown, 2008; Olsen, 2002; Ramian, 2012; Yin, 2014). Da dette speciale vedrører casestudiet som forskningsstrategi til kvalitativ forskning, vil jeg i det følgende diskutere berettigelsen af kvalitativ forskning. Selv om kvalitative forskningsmetoder især præger de humanistiske, samfundsvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige områder, er de i dag etableret i de fleste fagområder, hvilket betyder, der i dag er et mindre behov end tid-

ligere for at argumentere for brugen af kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2010a, s. 17-24). Kvalitetsdiskussionen er desuagtet problematisk inden for kvalitativ forskning, da kvalitetskriterier ofte overføres fra en kvantitativ forskningstradition, ligesom der ikke er enighed om kriterier inden for kvalitativ forskning. Nogle af kriterierne kan være de samme inden for både kvantitativ og kvalitativ forskning, men brug af begreber som reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, underkender den kvalitative forskning, mener kritikere (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 489-499). Thagaard opererer med følgende kvalitetskriterier for at respektere den kvalitative forsknings særegenhed: transparens, gyldighed og genkendelighed (fra: Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 490).

I kvalitativ forskning, skal grundantagelserne og fremgangsmåden være så gennemsigtige som muligt, så der skabes mulighed for at gennemskue undersøgelsen og vurdere undersøgelsens resultater. Det er denne gennemsigtighed, der kaldes transparens (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 491). Det kan ikke forventes, at en anden forsker skal kunne gentage præcis samme undersøgelse som i nærværende speciale, da den sociale virkelighed og konteksterne er foranderlige. For at opnå en sådan transparens har det derfor været min ambition at lade min fremgangsmåde træde tydeligt frem, ligesom jeg valgte at bibeholde en del citater fra mine interviews i min analyse. Min problemformulering og casestudiedesignet har holdt mig i hånden, og specialet har sammen med en elektronisk mappe med empiri og review over eksisterende forskning fungeret som en casestudieprotokol. Yin plæderer for casestudieprotokollen som den vigtigste del for et casestudies reliabilitet eller transparens (Yin, 2014, s. 84-86).

Gyldighed af et casestudie indebærer triangulering, bevisførelse og kontrol af fejlkilder (Ramian, 2012). Mit forskningsprojektet triangulerer ved at belyse entreprenørskabsundervisnings betydning for motivation til læring ved hjælp af de forskellige anvendte datakilder, jeg har brugt til bevisførelse. I casestudier betyder triangulering nemlig, at man søger data om samme fænomen fra forskellige datakilder (Ramian, 2012, s. 19, 95). Forskningsprojektet viser også, at flere af datakilderne konvergerer, hvilket betyder, de peger mod samme konklusion. Denne måde at opbygge et casestudie på medfører en gyldighed i sig selv (Ramian, 2012, s. 104). Men det ville have stået endnu stærkere ved brug af multi casestudier. Et tænkt eksempel kunne være tre komparative skoler. Der kunne som nævnt i afsnit 4.2 peges på andre grundskoler, der er særligt succesfulde i forhold til entreprenørskabsundervisning. Det tænkte komparative multi casestudie ville have opnået større gyldighed ved brug af flere datakilder til bevisførelse og en sammenligning af resultaterne fra de enkelte casestudier.

Som forsker kan man tage højde for fejlkilder ved at indføre konkurrerende antagelser og tage højde for forskerbias i sin planlægning (Ramian, 2012). Det har jeg gjort til dels.

Jeg har ikke indført konkurrerende antagelser, hvilket ellers kunne have bidraget til en højere grad af gyldighed. Der er kontinuerligt taget højde for forskerbias, fx ved udvalg af elevinformanter og lærernes mulighed for tilbagemeldinger på transskriptionerne, jf. kapitel 4. Endvidere er min empiri er vurderet kritisk. I følgende skema har jeg vurderet mine interviews ud fra Kvale og Brinkmanns seks kvalitetskriterier for et godt interview (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). En sådan vurdering fører til en diskussion af, hvorvidt interviewene er egnede som brugbare data i mit casestudie. Under vurderingen er interviewene lagt sammen under henholdsvis lærer- og elevinterview. Det vil sige vurderingen bliver generel for de to grupper, men stadig så den kan udtale sig om kvaliteten ift. casestudiets databrug.

Kvalitetskriterier	Lærerinterviews	Elevinterviews
Graden af spontane, rigelige, specifikke og relevante svar fra den interviewede	Graden er høj. Svarene lever helt op til hele kriteriet.	Graden er mellem til høj. De fleste svar er specifikke og relevante.
Graden af korte interviewspørgsmål og længere svar fra interviewpersonerne	Graden er høj. Interviewspørgsmålene er korte, og svarene er lange.	Graden er mellem. Interviewene bærer præg af både korteinterviewspørgsmål og svar.
Hvor meget interviewer følger op på og afklarer betydningen af de relevante aspekter af svarene	Interviewene lever op til kriteriet. Der stilles uddybende spørgsmål til svarene.	Interviewene lever op til kriteriet. Der stilles uddybende spørgsmål til svarene.
At interviewet i vid udstrækning fortolkes i løbet af interviewet	Interviewene lever op til kriteriet. Interviewene fortolkes med opklarende og fortolkende spørgsmål. Desuden er interviewguiden teoriinformeret.	Interviewene lever op til kriteriet. Interviewene fortolkes med opklarende og fortolkende spørgsmål. Desuden er interviewguiden teoriinformeret.
At interviewer forsøger at verificere sine fortolkninger af interviewpersonens svar i	Interviewene lever op til kriteriet. Fortolkninger afprøves hos informanterne.	Interviewene lever op til kriteriet. Fortolkninger afprøves hos informanterne.

løbet af interviewet		
At interviewet er "selv-rapporteret", en selvstændig historie, som ikke kræver yderligere forklaringer	Interviewene lever op til kriteriet. Entreprenørskabsforløb eksempelvis forklares nærmere på nær få steder.	Interviewene lever op til kriteriet. Entreprenørskabsforløb eksempelvis forklares nærmere på nær få steder.

Interviewene med eleverne bar aldrig præg af lange svar. Interview med børn adskiller sig også fra interview med voksne på en måde kvalitetskriterierne efter min vurdering ikke tager højde for. Godt nok problematiserer Kvale og Brinkmann interview med børn og henviser til det skæve magtforhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 165-167). Det er forsøgt taget højde for i min guide ved at tydeliggøre, at jeg ikke ledte efter bestemte svar, men at det var elevernes oplevelser med entreprenørskabsundervisning, der var vigtige for mig. Jeg tolker ikke de manglende lange svar som et tegn på mindre god kvalitet, men snare som en konsekvens af forskelligheden mellem interview med børn og voksne. Selv om elevernes svar ikke var lange, var de for det meste specifikke og relevante uden at bære meget præg af det skæve magtforhold. Ligeledes har der været konsensus i forståelsen af entreprenørskabsundervisning og læring mellem informanter og specialet. Ud fra ovenstående vurdering og diskussion kan man konkludere, at interviewene er af god kvalitet og dermed egnede som brugbare data.

Kvaliteten af mine notater fra klasserumsobservationer er af svingende karakter. Mit mål med at observere ud fra installerede kategorier lykkedes kun delvist. Kategorierne blev kun anvendt som baggrund for, hvad jeg skulle observere efter. Man kan derfor på den ene side deraf konstatere, at notaterne til dels blev periferiske, men på den anden side var notaterne brugbare til at genskabe undervisningssituationerne i min erindring under mit analysearbejde. Sidstnævnte er et tegn på, at notaterne var detaljerede nok til brug som data (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 151).

Kvalitativ forskning opererer med genkendelighed frem for generaliserbarhed, da det kan være svært at generalisere statistisk fra et udsnit til en hel population, som det kendes fra kvantitativ forskning. Casestudiet som strategi opererer ydermere med en teoretisk generalisering (Ramian, 2012, s. 20-21; Yin, 2014, s. 40-42). Flyvbjerg argumenterer desuden for, at formel statistisk generalisering er overvurderet som hovedkilde til videnskabelige fremskridt (Flyvbjerg, 2010, 471; Flyvbjerg; 2000, s. 147). Nærværende casestudie fører hverken til en statistisk eller teoretisk generalisering.

Kapitel 7 Konklusion

I det følgende konkluderer jeg på dette speciales problemformulering, der udformet som et forskningsspørgsmål lyder: Hvordan og i hvilket omfang kan entreprenørskabsundervisning motivere til læring på grundskolens mellemtrin?

Det korte svar på problemformuleringen lyder som følgende. Entreprenørskabsundervisning kan motivere til læring ved elevoplevet relevans, autonomi, mestring og tilhørsforhold samt en understøttende lærerrolle og i signifikant omfang af typen indre motivation.

Specialet er et casestudie, der har forfulgt tre antagelser, for der igennem at besvare forskningsspørgsmålet fra min problemformulering. I den første del af specialet er en forståelse af entreprenørskabsundervisning i grundskolen udfoldet. For det første forstås entreprenørskab som et overbegreb for kreativitet, innovation og iværksætteri, hvilke fremstår processuelt. Entreprenørskab fordrer desuden handling og værdi for andre. For det andet har specialet placeret entreprenørskabsundervisning i grundskolen begrundet ud fra den pædagogiske diskurs og det pragmatiske dannelsesideal som opposition til konkurrencediskursens begrundelse, hvor entreprenørskabsundervisning i grundskolen anskues som en del af løsningen på at forbedre folkeskolen og dens globale konkurrenceevne samt skabe vækstiværksættere. Endelig har en redegørelse for metoder og modeller til entreprenørskabsundervisning bidraget med yderligere forståelse samt et kritisk blik på faren ved at anvende disse som ren pædagogik, hvorved form og indhold bliver adskilt.

Med baggrund i selvbestemmelsesteorien og en forståelse af læring som varig kapacitetsændring er casestudiet designet som en ekstrem case, hvor Uhre Friskole som særligt succesfuld med entreprenørskabsundervisning blev udpeget. Dataindsamlingen består af semistrukturerede interviews med tolv elever fra to klasser og deres to lærere, klasserumsobservationer og review over eksisterende forskning.

Ud fra analyseresultaterne kan det konkluderes, at entreprenørskabsundervisning på grundskolens mellemtrin kan motivere til læring gennem elevernes oplevede relevans, autonomi, mestring, tilhørsforhold og en understøttende lærerrolle. Det er især nytteværdien for andre, virkelighedsnære forløb og samarbejdet med mennesker uden for skolen, der skaber relevans. Autonomi opnås gennem høj grad af selvbestemmelse og mulighed for planlægning. Eleverne oplever mestring, evt. med hjælp fra læreren. Graden af tilhørs-

forhold er størst til grupper og klassen. Den eksisterer også til samarbejdspartneren, når denne leverer informationel feedback. Det væsentligste ved samarbejdspartneren i forhold til motivation til læring er imidlertid oplevelsen af relevans. Lærerens rolle for elevens lyst til læring gennem entreprenørskabsundervisning er af afgørende betydning. Ved at læreren udviser tålmodighed, støtter klassefællesskabet, giver informationel feedback, støtter autonomi og oplevet mestring og endelig ved at udvise entusiasme for entreprenørskabsundervisning og placere denne som uren pædagogik, fremmes elevernes indre motivation til læring.

Endelig kan det konkluderes, at omfanget af motivation er signifikant af typen indre motivation.

Min analyse tager ikke stilling til kampen om at indholdsudfylde betydningen af entreprenørskabsundervisningen i grundskolen, men bidrager i stedet med en ny nuance. Hvor entreprenørskabsundervisning indtil nu begrundes ud fra at være et middel til samfundsvækst eller med et pragmatisk dannelsesideal for øje, peger dette casestudie på også at kunne begrunde entreprenørskabsundervisning i grundskolen ud fra et motivationsperspektiv. Specialet er således også et bud på ny viden, der kan øge børn og unges lyst til og motivation for læring.

Kapitel 8 Perspektivering

I specialet er der argumenteret for mulig brug af betegnelsen *konkurrencestat* om det nuværende danske samfund. Ifølge Illeris mangler konkurrencestaten forståelse for, hvordan mennesket fungerer, når der ikke er tale om økonomiske forhold (Illeris, 2014, s. 208). Denne manglende forståelse ses i tre grundlæggende fejltagelser, der ifølge Illeris er medvirkende til nedslående resultater i konkurrencestatens uddannelsessystem. For det første den fejltagelse at beslutningstagere har haft svært ved at skelne mellem uddannelse og læring. Denne fejltagelse har jeg allerede berørt i afsnit 3.2. For det andet at målinger har fået en afgørende betydning for uddannelsessystemet, uden at der tages højde for det ikke målbare. For det tredje en manglende forståelse for læring vedrørende personlig og identitetsmæssig udvikling (Illeris, 2014, s. 208-209). Disse fejltagelser beror på et indsnævret læringsbegreb, der forstås ud fra konkurrencestatens virkemidler som curriculum, test, ranglister og økonomi. Denne indsnævring af læringsbegrebet levner ikke plads til den myndiggørelse, der nødvendigvis må finde sted, for at det enkelte menneske kan opnå et godt liv i et demokratisk fællesskab. Paradoksalt er det ifølge Illeris også en sådan identitetsudvikling, der medfører de kvaliteter konkurrencestaten efterspørges (Illeris, 2014, s. 211). Illeris' pointer understøttes af Skaalviks argumenter for en præstationsorienteret målstruktur fra afsnit 3.4.

Entreprenørskabsundervisning beror aldrig udelukkende på forhold, der kan måles. Sidstnævnte opfattes imidlertid af flere interessenter i uddannelsessystemet både nationalt og internationalt som et problemfelt, der skal løses. Fx i form af spørgeskemaundersøgelsen ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education), som har til formål at måle elevers og studerendes entreprenørskabskompetencer og elevers og studerendes holdninger til, færdigheder i og viden om entreprenørskab (Moberg, Vestergaard & Christiansen, 2014). Det er en stor diskussion værdig, om entreprenørskabsundervisning kan og skal måles. Illeris har en taksonomi for læringens kvalitet (Illeris 2014: 219-220) lignende Blooms taksonomi for højere ordens tænkning, der siden er udviklet til at indeholde skabelse og kreativitet på højeste niveau (Anderson & Krathwohl 2001). På Illeris' sidste niveau kan det lærte "anvendes frit og hensigtsmæssigt i alle kendte og nye, uforudsigelige praksissituationer" (Illeris, 2014, s. 220). Altså anvendes på en måde, der

ikke kan måles, men en måde der er ønskværdig også for entreprenørskabsundervisning, jf. en pragmatisk dannelse. Der ligger altså her både en fremadrettet diskussion af entreprenørskabsundervisning som målbar og et perspektiv på, hvordan entreprenørskabsundervisning kan evalueres i grundskolesammenhæng i mere bred forstand med motivation til læring for øje.

Litteraturliste

- Andersen, F. Ø. & Christensen, G. (Red.). (2012). *Den positive psykologis metoder: Forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. København: Beskæftigelsesministeriet, LOV nr 409 af 26/04/2013. Hentet d. 2. november 2014 på:
<https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=146561>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko: I uddannelse og pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2007). Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft. I: Green, G. (Red.): *Dewey i dag – en håndsrækning til læreruddannelsen*. København: Unge Pædagoger.
- Brinkmann, S. (2011). Håndens epistemologi: Dewey som uren pædagog. I: Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinmann, S. (Red.), *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010a). Introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010b). Kvalitet i kvalitative metoder. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Brown, P. A. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*. Volume 1, Issue 1.
- Center for Ungdomsforskning. (2012). *Unge lyst til læring*. Hentet d. 2. november 2014 på: <http://www.cefu.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-uddannelse/unges-lyst-til-laering.aspx>
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25, s. 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000b). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11, No. 4. s. 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. *Canadian Psychology*. Vol. 49, No. 1, s. 14–23.
- Dees, J. G. (2001). *The meaning of social entrepreneurship*. Paper by Center for the Advancement of Social Entrepreneurship. Kansas City, MO and Palo Alto, CA: Kauffman Foundation and Stanford University.
- Dewey, J. (2005). *Uddannelse og Demokrati*. Dansk oversættelse af udgave fra 1916. Århus: Forlaget Klim.
- Dorf, H. (2008). Den samfundsorienterede Dewey. I: Madsen, C. & Munch, P. (Red.), *Med Dewey in mente*. Århus: Forlaget Klim.
- Egmont Fonden (u.å.). *Lyst til læring*. Hentet d. 6. december 2014 på: <http://www.egmontfonden.dk/Fokusomrader/Borne--og-unge-projekter/Laring/>
- Elkjær, B. & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I: Qvortrup, A & Wiberg, M (Red.), *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2000). *Rationalitet og magt 1: Det konkrete videnskab*. Århus: Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.). (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Globaliseringsrådet (2006). *Globaliseringsstrategien - Fremgang, fornyelse og tryghed*. København: Regeringen. Hentet d. 2. november 2014 på:
http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf
- Greve, L. & Kirketerp, A. (Red.). (2011). *Entreprenørskabsundervisning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, E., & Andersen, B. (2000). *Et sociologisk værktøj. Introduktion til kvantitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, S. & Byrge, C. (2010). *Den Kreative Platform i skolen: Uhæmmet anvendelse af viden fra børnehaven til arbejdspladsen*. Aalborg: Aalborg Universitet og Fonden for Entrepenørskab - Young Enterprise.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hermann, S. (2014). Et rent snit. I: Tanggaard, L., Rømer, T. A. & Brinkmann, S. (Red.), *Uren pædagogik 2*. Århus: Forlaget Klim.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. udg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K (Red.). (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, J. K. (1993). *Interview – kunsten at lytte og spørge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. B. & Christensen, G. (Red.). (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative metoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (Red.). (1998). *Klasserumsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kromann-Andersen, E & Jensen I. F. (2009). *KIE-modellen: Innovativ undervisning i folkeskolen*. Odense: Praxis - Erhvervsskolernes Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, J. & Koefoed, M. (2011). *Visuel Innovation: Innovative processer i pædagogik og læring i alle fag og på alle klassetrin*. København: Dialogle.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- LEGO Education (2012). *System for Learning Manifesto*. Billund: The LEGO Group.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2012). *Danmark - Løsningernes Land: Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i virksomhederne*. København: fivu.dk. Hentet d. 19. december 2014 på: <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/danmark-loesningernes-land.pdf>
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. Økonomi- og Erhvervsministeriet. Undervisningsministeriet. Kulturministeriet. (2010). *Strategi for uddannelse i entreprenørskab*. København: Forsknings- og Innovationsstyrelsen. Hentet d. 2. november 2014 på: <http://ufm.dk/publikationer/2010/filer-2010/strategi-for-entreprenoerskab.pdf>
- Moberg, K. & Vestergaard, L. (2013). *Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2013*. Odense: Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise.
- Moberg, K., Vestergaard, L. & Christiansen, S., K. (Red.). (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A report of the ASTEE project with a user guide to the tools*. Odense: Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise & asteeproject.eu.
- Moberg, K., Vestergaard, L. & Rasmussen, P. B. (2013). *Effektmåling af Projekt Edison: Et entreprenørskabsforløb for 6.-7. klasse*. Odense: Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise.
- Nybye, N. & Rasmussen, A. (2013). *Progressionsmodel: Entreprenørskabs- og innovationsundervisning*. Odense: Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.

- Ph.d.-rådet. (2014). *Ph.d.-stipendier inden for uddannelsesforskning 2014*. Århus: AU, Ph.d.-rådet – uddannelsesforskning. Hentet den 21. november 2014 på:
http://www.au.dk/fileadmin/www.au.dk/Talentudvikling/2014/opslag_2014.pdf
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Rasmussen, M., & Due, P. (Red.). (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rohde, L. & Olsen, A. L. (2013). *Innovative elever: Undervisning i fire faser*. København: Akademisk Forlag.
- Rømer, T. A. (2005). *At lære noget i en verden uden gelænder*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Red.). (2011). *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Schou, R. O., Rasmussen, H., Nielsen, U. B. & Mølgaard, J. K. (2011). *Læringsstregen*. Herning: Herning Kommune og Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise. Hentet d. 2. november 2014 på: <http://www.piif.dk/evaluering.html>
- Sheldon, K. (2012). *Motivation: Viden og værktøj fra positiv psykologi*. København: Forlaget Mindspace.
- Skaalvik, E. M. (2013). De usynliggjorte fremskridt. I: N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul (red.), *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti. (2013). *Aftale om folkeskolereformen*. Hentet d. 2. november 2014 på:
<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Jun/130607%20Aftaleteksten.pdf>
- Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T. M. (Red.). (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Tanggaard, L. (2013). Kreativitet fremmer motivation. I: N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul (red.), *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2008). In defence of an impure pedagogy. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 28, pp. 303–314 Oslo.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., Rømer, T. A. & Brinkmann, S. (Red.). (2014). *Uren pædagogik 2*. Århus: Forlaget Klim.
- Teasdale, T., & Svendsen, H. (2005). Spørgeskemaer. I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative metoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2010). Bilag 2: Styrket uddannelsesforskning. I: *Fordeling af globaliseringsreserven til forskning og udvikling 2011-2012*. København: Uddannelse og forskningsministeriet. Hentet d. 21. november 2014 på: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/fordeling-af-globaliseringsreserven-til-forskning-og-udvikling-2011-2012>
- Undervisningsministeriet. (2010). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København: UVM, senest redigeret d. 29. maj 2013. Hentet d. 2. november 2014 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Californien: Sage Publications.

Bilag

Analyse Elevens autonomi (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Elevens oplevelse af mestring (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Elevens oplevelse af tilhørsforhold (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Entreprenørskabsundervisning oplevet som relevant (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Lærerrollens betydning (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Læring med og uden elevrefleksioner (kategorier i tabel - pdf fil).

Analyse Nu har vi entreprenørskabsundervisning (kategorier i tabel - pdf fil).

Interview 4a (transskription - pdf fil).

Interview 4b (transskription - pdf fil).

Interview 4c (transskription - pdf fil).

Interview 6a (transskription - pdf fil).

Interview 6b (transskription - pdf fil).

Interview 6c (transskription - pdf fil).

Interview Birthe (transskription - pdf fil).

Interview Tanya (transskription - pdf fil).

Interviewguide elever (pdf fil).

Interviewguide lærere (pdf fil).

Klasserumsobservation den 21. okt 2014 (notater - pdf fil).

Klasserumsobservation den 22. okt 2014 (notater - pdf fil).

Klasserumsobservationer den 11. nov 2014 (notater - pdf fil).

Figurer

Figur 1 LEGO Education, BuildToExpress, <http://education.lego.com> [21.12.2014].

Figur 2 Den Kreative Platform (Sørensen & Byrge, 2010, s. 14).

Figur 3 KIE modellen (Kromann-Andersen & Jensen, 2009).

Figur 4 Dialogle kort (Larsen & Koefoed, 2011).

Figur 5 Symboler for de fire faser (Rohde & Olsen, 2013).

Figur 6 Læringsstregen (Schou et al., 2011).

Figur 7 Progressionsmodellen (Nybye & Rasmussen, 2013).

Figur 8 The Self Determination continuum model (Deci & Ryan, 2000a, s. 61; Deci & Ryan, 2000b, s. 237).

Figur 9 Læringens processer, frit efter Illeris, 2006.