

---

# Differentierede deltagelsesmuligheder i entreprenørskabsundervisning

Raffaele Brahe-Orlandi, docent, VIA University College, rabo@via.dk

---

## Resume

I denne artikel fremskrives tre narrativer, der beskriver potentialer og udfordringer ved entreprenørskabsundervisning i faget dansk, når det gælder om at fremme en differentieret undervisning med mangfoldige deltagelsesmuligheder for eleverne. Narrativerne er konstrueret med afsæt i tre elevgruppeinterviews, der blev gennemført under en omfattende designintervention i forbindelse med et ph.d.-projekt. Forud for fremskrivningen af de tre narrativer, der beskriver potentialer og udfordringer i forbindelse med elevernes læring, er gået en tematisk analyse, der førte frem til tre overordnede temaer, der hver knytter sig til elevernes oplevelse af kvaliteten af de deltagelsesmuligheder, de har haft under gennemførelsen af de didaktiske design. Det drejer sig om temaerne: 1. *indefra motiveret deltagelse gennem handling*, 2. *frihed i tænkning og handling*, 3. *deltagelse gennem mening, autenticitet og værdiskabelse*. Artiklen fremlægger og diskuterer desuden pædagogisk entreprenørskab som begreb og didaktisk tilgang og metode i grundskolen.

**Nøgleord:** pædagogisk entreprenørskab, differentierede deltagelsesmuligheder, indefra motiveret læring, praksis- og erfaringsbaseret læringsteori, frihed i læring, autenticitet og værdiskabelse

## Abstract

This article presents three narratives that describe the potentials and challenges of entrepreneurship education in the subject Danish when it comes to promoting differentiated education with diverse participation opportunities for students. The narratives are constructed on the basis of three student group interviews that were conducted during a comprehensive design intervention in connection with a PhD project. Prior to the construction of the three narratives that describe potentials and challenges in connection with students' learning, a thematic analysis has been carried out, which led to three main themes, each related to the students' experience of the quality of the participation opportunities they have had under the implementation of the didactic designs. These themes are about the possibility of 1. participation through action, 2. participation through autonomy in thinking and action and 3. participation through meaning, authenticity and value creation. The article also presents and discusses pedagogical entrepreneurship as a concept and didactical approach and method in Danish primary school.

**Keywords:** Pedagogical Entrepreneurship, differentiated learning, motivation, practice theory, authentic learning, value creation pedagogy



## Introduktion

I min ph.d.-afhandling (Brahe-Orlandi, 2019) finder jeg frem til fire betydningsbærende faktorer: elevidentitet, samarbejde, lærerens praksis, eksterne samarbejdspartneres praksis. Disse har hver for sig og især i samspil med hinanden indflydelse på udskolingselevers læringsudbytte i entreprenørskabsundervisning. De mest iøjefaldende positive eksempler på læringspraksisser og -udbytte ses hos elevgrupper, hvor samtlige fire faktorer er scoret højt. Samtidig har jeg set eksempler, hvor enkelte faktorer har kunnet løfte elevgruppen. En meget kompetent ekstern samarbejdspartner eller en meget høj score for elevernes interne samarbejde kunne således i nogle tilfælde, og til en vis grad, kompensere for lavere scorer i de øvrige kategorier.

Med differentieret undervisning for øje er det interessant at se på de elever, der ikke som udgangspunkt havde fundet en positiv og meningsgivende position i skolen, faglig, personlig eller begge dele. Jeg så, hvordan disse elever fik et løft, både fagligt og i forhold til deres mere personlige engagement (Illeris, 2015) i skolearbejdet, og jeg tolkede det som elever, der har været på udkig efter en identitet (Wenger, 2004) som skoleelev, måske igennem længere tid, men ikke har kunnet finde den i den undervisningspraksis, de har været vant til. For andre elever, der i forvejen havde en identitet som skoleelev, de var komfortable i, skete i visse tilfælde det modsatte. I disse relativt få tilfælde indtog eleverne en defensiv (Holzkamp, 2013), nogle gange kritisk position, der førte til decideret modstand (Dean & Jolly, 2012) over for den undervisning, der foregik.

Først efter at jeg havde forsvaret min ph.d., begyndte jeg at forstå mine fund om elevernes forskellige identiteter og positioner som noget, der kan pege i retning af differentieret undervisning, og forstå spørgsmålet om, hvordan og hvorfor entreprenørskabsundervisning inden for faget dansk kan bidrage til nye, andre og alternative deltagelsesformer hos eleverne, samt i hvilken grad og hvordan disse kan bidrage til en differentieret undervisnings- og læringspraksis. Med udgangspunkt i nedslag i data indsamlet i fem udskolingsklasser (se nærmere i Brahe-Orlandi, 2019) undersøges derfor følgende forskningsspørgsmål:

*Hvilke potentialer og hvilke udfordringer er der i forbindelse med at arbejde gennem entreprenørielle didaktiske designs, når målet er at fremme mangfoldige deltagelsesmuligheder hos eleverne?*

## Det didaktiske design

På dette sted vil jeg give læseren et indblik i, hvad eleverne og lærerne arbejdede med, da jeg indsamlede den empiri, der ligger til grund for analysen i artiklen. Med input fra fem forskellige dansklærere på to folkeskoler har jeg udviklet et didaktisk design, der så er blevet afprøvet i fire 8. klasser og en 6. klasse. Det didaktiske design beskrives kort i det følgende:

Kommunikationsbureauet (KB fremover) (Brahe-Orlandi, 2019, bilag 1) er et undervisningsforløb, der strækker sig over ca. fire uger. Målene for undervisningen er delt i to, så der både er formuleret danskfaglige mål knyttet til kompetenceområderne *Kommunikation* og *Fremstilling* (Undervisningsministeriet, 2016) og entreprenørskabsfaglige mål, der relaterer sig til elevernes *handlekompetence*, *kreativitetskompetence* samt *omverdenskompetence* (Rasmussen & Fritzner, 2015).

Forløbet er bygget op efter en storyline, der handler om, at eleverne – af en fiktiv person fra kommunen –introduceres til en forestillet problemstilling, hvor de skal hjælpe kommunen til at brande institutioner, foreninger og erhvervsdrivende i lokalområdet omkring skolen. Hertil skal eleverne fungere som kommunikationsbureau gennem fire uger. Klassens elever inddeles så i grupper med fire i hver, som de skal samarbejde i. Grupperne italesættes som teams bestående af medarbejdere i bureauet, og læreren som deres chef. Elevgrupperne arbejder fremover gennem faser, der i designet benævnes netværk, research, kundeprofil, pitch, ideudvikling, tekstproduktion, præsentation og refleksion, i kronologisk rækkefølge. Designet er udviklet, så der hele tiden arbejdes med en vekselvirkning mellem effektuelle og kausale processer (Saravathy, 2001; 2008), forstået som faser, hvor eleverne er frie til at bestemme selv og tage afsæt i de midler, de selv råder over, og andre faser, hvor deres arbejde er mere styret af læreren og de faglige mål. Jeg vender tilbage til dette princip senere i artiklen. I nogle af faserne (de mere styrede) møder eleverne fiktive konsulenter, der fx afholder en workshop i at producere multimodale tekster eller lignende.

Grundlæggende handler elevgruppernes arbejde om at finde og selv kontakte en relevant kunde (samarbejdspartner), som de gerne vil arbejde for. Dernæst skal eleverne lave research hos deres kunde, så de bliver klogere på, hvad kunden har brug for i forhold til deres eksterne kommunikation. Herefter skal eleverne så udarbejde en kommunikationsstrategi samt tekster, der skal kunne bruges af kunden. I slutningen af forløbet skal eleverne præsentere deres ideer til strategi samt egenproducerede tekster, der oftest



er digitale onlinebaserede tekster, for kunden, læreren (chefen) og de andre elever (medarbejdere) ved en præsentation, som de selv har planlagt og inviteret til. Efter elevernes præsentationer er der i designet indbygget en dobbelt feedback: Kunderne giver elevgruppen feedback på, om og hvordan deres arbejde kan bruges og altså har potentiale for at skabe værdi for kunden, og læreren giver feedback på elevernes faglige udbytte af arbejdet med KB. En udførlig beskrivelse af det didaktiske design og de bagvedliggende didaktiske principper findes i min ph.d.-afhandling (Brahe-Orlandi, 2019, s. 49-63).

## Pædagogisk Entrepenørskab

Det didaktiske design, som det kort er blevet beskrevet ovenfor, er inspireret af dels scenariedidaktikken (fx Hanghøj et al., 2017) og dels pædagogisk entrepenørskab. Her i artiklen vil jeg fokusere på den sidstnævnte pædagogiske strømning. *Pædagogisk entrepenørskab* er relativt velbeskrevet i en nordisk sammenhæng (Ødegaard, 2016; Dal et al., 2016; Ask & Ødegaard, 2018; Falk-Lundquist et al., 2011). Med udgangspunkt i dels entrepenørskab som metode i uddannelse (Neck & Greene, 2011; Lackéus & Middelton, 2018) og dels praksis- og erfaringsbaseret læringsteori (Dewey, 2005; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004) er Pædagogisk entrepenørskab modnet til en almenpædagogisk tilgang til læring i grundskolen (Ask & Ødegaard, 2018) og i læreruddannelsen (Ødegaard, 2016).

Den filosofiske tilgang og forståelse af entrepenørskab, som jeg lærer mig op ad i denne artikel, tager grundlæggende afsæt i entrepenørskab som et dagligdags fænomen (Blenker et al., 2012; Günzel-Jensen & Robinson, 2017), hvor mennesker i det små skaber nye praksisformer i deres hverdag og derved bidrager til at skabe ændringer i verden.

Deltagelsesmuligheder og differentieret undervisning, der vil være i fokus i det følgende, er derved ikke et mål i sig selv, eller i hvert fald kun et delmål. Flere deltagelsesmuligheder for flere mennesker er en nødvendighed, hvis målet er at finde løsninger på globale udfordringer som fx klimakrisen, fordi der ganske enkelt er brug for mennesker, der uddannes og opdrages til at ville og kunne handle og tænke aktivt i kampen for at udvikle verden i en bæredygtig retning (Garsdal et al., 2020).

## Den entreprenante elev

Med afsæt i praksisorienteret læringsteori (Wenger, 2004; Alkemeyer & Buschmann, 2017) antager jeg grundlæggende, at en differentieret og mangfoldig undervisningspraksis kan opstå, når der gives så mange forskellige elever som muligt så mange forskellige deltagelsesmuligheder som muligt. Undervisningsdesignet skal grundlæggende tilbyde alle elever det, Wenger (2004, s. 299) kalder *fristende deltagelsesidentiteter*, som eleverne kan relatere til og genkende ud fra erfaringer, som de har gjort sig tidligere – også uden for skolen (Dreier, 2008). Det synes logisk, at et læringsrum, hvor der tilbydes eleverne én bestemt måde at deltage på, er meget lidt inkluderende, fordi alle elever skal rette sig efter denne ene måde. På samme måde er det begrænsende for elever i skolen, hvis viden er en mere eller mindre fast og uforanderlig størrelse, som de enkelte elever skal tilegne sig ved at terpe eller efterligne andres tænkning og handling.

Entreprenørskabsundervisning er optaget af at tilbyde eleverne de ovennævnte fristende deltagelsesidentiteter, og den handler om at give plads til og fremme udviklingen af entreprenante elever, der af Ask & Ødegaard defineres som følger: "En person som er aktiv, nytænkende, initiativrig og handlekraftig, og som drives af indre motivation" (2018, s. 33).

## Individuelle variationer i læring

For at forstå mere tilbundsående, hvad sådan en entreprenant elev er for en størrelse, og hvordan man kan understøtte en sådan elev pædagogisk og didaktisk, inddrager jeg nu nogle af John Deweys tanker om individet og verden (Dewey, 2005, kap. 12). I det didaktiske design KB er det et gennemgående princip, at individer på den ene side gives muligheden for at inddrage og benytte sig af individualiserede bevidsthedsoperationer (Dewey, 2005, s. 310-311), der på den anden side samtidig bringes i samspil med andre elever, deres bevidsthedsoperationer og verden mere bredt forstået. Muligheden for *individuelle variationer* (Dewey, 2005) i læringssituationer, hvor elever arbejder sammen om at udvikle sig fagligt ved at opnå en tænkning om et fagligt område – som fx kommunikation i dansk – står helt centralt i pædagogisk entreprenørskab, som jeg definerer den her.

Entreprenørielle elever udfordrer færdige og overleverede *sandheder* om verden, og dette gøres ikke mindst gennem en aktivitet, der af Dewey (2005) betegnes som ægte opdagelser. Ægte opdagelser og den dertil forbundne

ægte læring handler om, at især den umodne eller mindre erfarne elev med stor fordel kan nærme sig faglige erkendelser ved at gøre sig personlige erfaringer og opstille egne hypoteser, når han/ hun lærer. Ægte opdagelser fører til, at eleven producerer frem for at reproducere kundskab, hvilket også pointeres som et væsentligt princip for entreprenøriel læring (Falk-Lundquist et al., 2011; Ask & Ødegaard, 2018).

## Uden tænkning ingen læring

Udover at gøre sig erfaringer gennem ægte opdagelser, og altså være aktivt handlende og eksperimenterende, så skal den entreprenante elev reflektere over sine erfaringer – en væsentlig tilføjelse, som vi finder den i den praksis- og erfaringsorienterede læringsteori (Dreier, 2008; Dewey, 2005, 2008; Kolb, 1984; Schatzki, 2016; Wenger, 2004). I det følgende argumenterer jeg – ved at inddrage John Dewey og Hannah Arendt – for *tænkningens* centrale rolle i entreprenøriel undervisning og -læring.

Grundlæggende handler pædagogisk entreprenørskab om at stimulere tænkning hos individer, ved at individer – i samspil med hinanden og med verden – gør sig erfaringer ved at handle, eksperimentere, undersøge noget, de ægte er optaget af, og som de ser som et ægte problem eller en udfordring:

*“Det individ, som har et problem, der virkelig er et problem for ham, ansporer sin nysgerrighed, som nærer hans iver efter viden [...] Det initiativ, den forestillingskraft og de visioner, han besidder, vil blive bragt i spil og styre hans impulser og vaner. Hans egne formål vil lede hans handlinger”. (Dewey, 2005, s. 317)*

Hos Dewey (i ovenstående citat) bringes læring i forbindelse med en “iver efter viden”. Andetsteds finder jeg (hos Dewey) en markant forskel mellem viden og tænkning, som jeg anser for frugtbar. Her bringes iveren efter viden i forbindelse med tænkning, der er målet med læring, samtidig med at den kobles til den føromtalte kundskabsproduktion, der rummer et kritisk og emancipatorisk potentiale:

*“.. men alt, der antages, uden at der sættes spørgsmålstejn ved det – det, der på et givent tidspunkt tages for givet i vores samvær med hinanden og i vores interaktion med naturen – kaldes for viden. Tænkningen tager derimod, som vi har set, udgangspunkt i tvivlen eller usik-*

*kerheden. Den er kendetegnet af en udforskende, jagende og søgende holdning, ikke af beherskelse og besiddelse. Gennem tænkningens kritiske proces revideres og udvides denne sande viden, og vores overbevisning om tingenes tilstand reorganiseres". (Dewey, 2005, s. 309)*

Både hos Dewey og hos Hannah Arendt defineres tænkning som noget, alle mennesker, og dermed også alle børn i skolen, er i stand til. At tænke er ikke en *elitær* handling, der er forbeholdt kloge voksne mennesker, der fx læser på et universitet. Tænkning er grundlæggende, og den er afgørende at stimulere hos mennesket, hvis målet er et demokratisk samfund (hos Dewey) og/ eller et åndeligt liv, der kan modstå, og være et alternativ til, ondskab og uretfærdighed (hos Arendt):

*"Tænkning [...] er ikke de fås privilegium, men en altid tilstedeværende evne hos alle mennesker; af samme grund er den manglende evne til at tænke ikke udtryk for en fejl hos de mange, der mangler hjernekraft, men ethvert menneskes altid nærværende mulighed – det gælder også videnskabsfolk, forskere, og andre specialister i intellektuelle aktiviteter [...] Tænkning ledsager livet og er i sig selv den dematerialiserede kvintessens af at være i live; og eftersom livet er en proces, kan dets kvintessens kun bestå af den konkrete tankeproces og ikke i nogen form for håndgribelige resultater eller specifikke tanker. Et liv uden tænkning er fuldt ud muligt: I det tilfælde udvikler det ikke sit eget væsen – det er ikke kun meningsløst, det er ikke fuldt ud levende. Mennesker, der ikke tænker, er som søvngængere". (Arendt, 2019, s. 215)*

Når Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe (Lindgren, 2012) fx spørger læreren, hvorfor hun spørger om noget, hun selv kender svaret på, er det et udtryk for, at Pippi har tænkt sig om, hun har reflekteret over lærerens spørgsmål og sit eget svar. Pippi går ikke gennem livet som en søvngænger. Hun svarer kritisk udforskende og udfordrer derved lærerens og skolens metoder og forestillinger om, hvad der er gyldig viden. Pippi er på mange måder et eksempel på en entreprenant elev (Ask & Ødegaard, 2018).



## Motivation gennem frihed, målorientering og autentisk læring

Både hos Dewey og hos Arendt (Arendt, 2019; Dewey, 2005) spiller friheden en stor rolle. Frihed for elever i grundskolen handler om at have og få tildelt friheden til at kunne vælge, bevæge sig og tænke frit, men inden for rammerne af en formel og formaliseret skolekontekst. Den enkelte elevs frihed vil, med Deweys ord (2005), altid mødes med og stå i modsætning til en grad af social og faglig styring.

I nærværende fremstilling af pædagogisk entreprenørskab plæderes for en balance mellem frihed og styring, så elevernes individuelle frihed tages alvorligt og udnyttes som potentiale, og så skolens og fagenes discipliner og faglige felter indlæres af alle elever. Sidstnævnte knytter sig til målorientering hos både elever og lærere. Det er lærerens opgave at rammesætte undervisningen, så skolens praksisser, diskurser og metoder ikke bliver indforståede og forbeholdt de børn og unge, der qua deres egen baggrund kan begå sig i og med disse praksisser, diskurser og metoder. Det kræver en opmærksomhed på og en eksplicitering af fagenes mål- og indholdsområder fra lærerens side (Dewey, 2008). Målorientering er dog ikke alene lærerens anliggende. En meningsfuld læreproces for eleverne i skolen er altid styret af en række *mål-i-sigte* (Pepin, 2012; Dewey, 2008). Motivation, mening og interesse opstår, når det er klart for eleverne, hvad formålet er med de aktiviteter, der foregår i undervisningen. De skal kunne forestille sig mulige veje at gå med henblik på at nå til målet, der i øvrigt vil forandre sig undervejs og dermed ikke er statisk (Pepin, 2012).

For at en læringsaktivitet, som fx det didaktiske design KB, skal være meningsfuld og motiverende for eleverne, skal de således kunne se formålet med den. De skal indtage nogle faglige og sociale positioner (Brahe-Orlandi, 2019), hvor de er ægte optagede af at kunne og ville løse et problem, forfølge en læringsmulighed og/eller dække et behov hos dem selv eller andre (Pepin, 2012). At være ægte optaget af noget begrebsliggøres i resten af artiklen som at være *indefra motiveret* (Dewey, 2005, s. 222)<sup>1</sup>, *indre motiveret* eller blot *motiveret*.

---

1 Hos Dewey (2005, s. 143) bruges motivation sammen med ordene interesse, hengivenhed og bekymring til at beskrive individers aktive og personlige ønsker i relation til målrettede aktiviteter i undervisningen.



I forlængelse heraf introducerer Martin Lackeus (2018; Lackéus & Middleton, 2018) begrebet om *værdiskabelse* som et element i læreprocessen. At opleve at kunne skabe værdi for nogen ved at anvende faglige færdigheder, der relaterer sig til fx skolefaget dansk, identificerede jeg ligeledes selv (2019) som en væsentlig dimension, når det gjaldt elevernes læringsudbytte og ikke mindst deres generelle motivation i skolearbejdet. Lackéus peger på værdiskabelse som noget, der kan føre til en indre motiveret læring hos eleverne ved at aktivere deres *emotioner* i undervisningen (Lackéus, 2014).

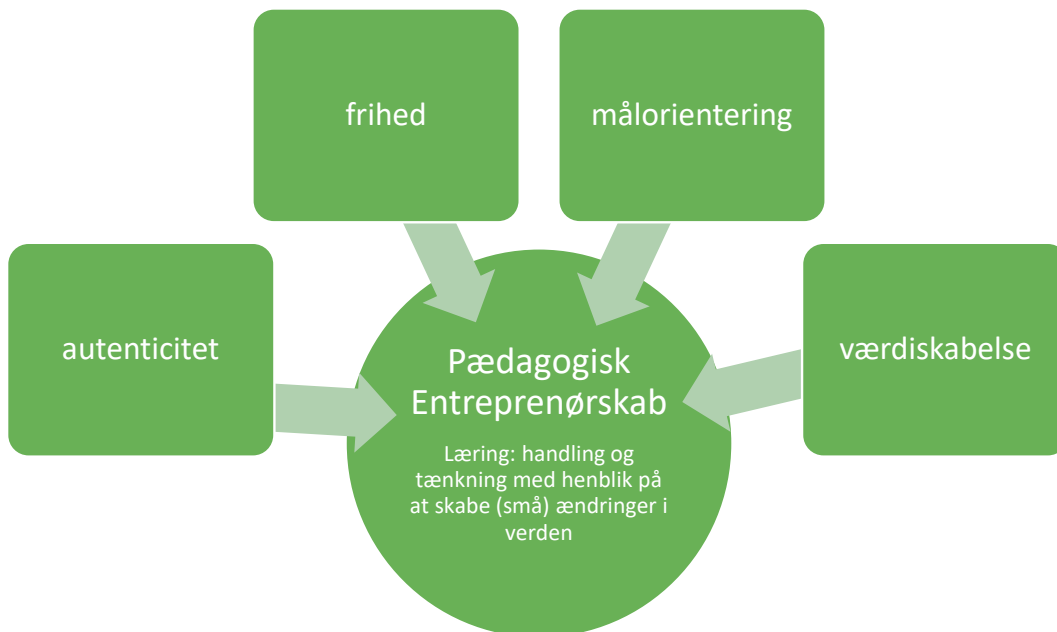
Shaffer & Resnicks begreb om *thick authenticity* (Shaffer & Resnick, 1999) samler på mange måder den forståelse af entreprenørskabsundervisning, jeg ønsker at skrive frem her. Motiverende undervisning, der giver eleverne mulighed for at gøre ægte opdagelser, inden for en formel ramme, bør være tilrettelagt, så fire former for autenticitet er afstemt hinanden. Disse er:

1. Autentisk inddragelse af praksisser, som de findes i verden uden for skolen
2. Autentiske evaluerings- og vurderingsformer og -kriterier afstemt elevernes praksis i undervisningen
3. Autentisk inddragelse af fagenes (eller fagets) videns-, færdigheds- og kompetenceområder
4. Autentisk inddragelse af elevernes interesser og personlige samt sociale orienteringer.

(oversat og tilpasset efter Shaffer & Resnick, 1999).

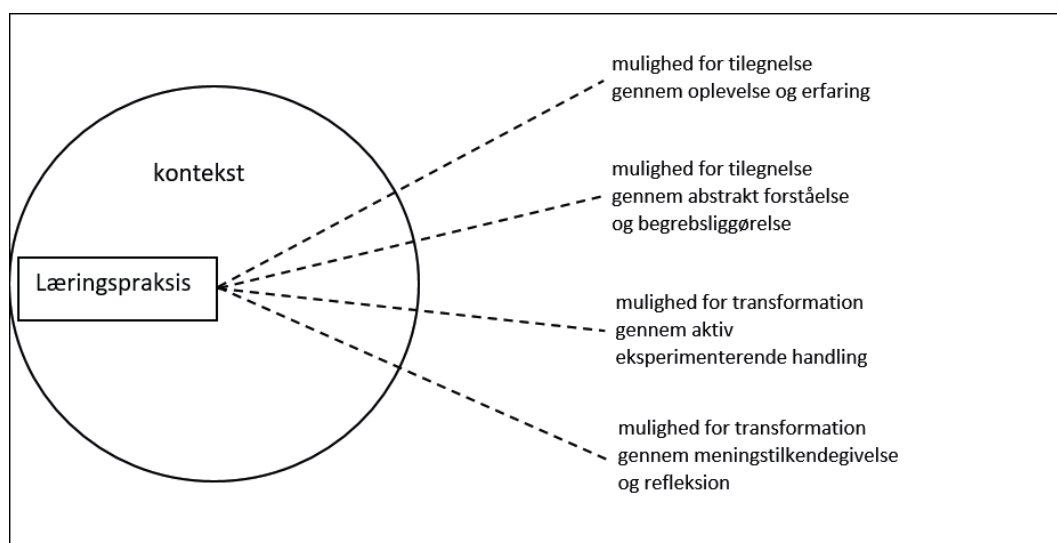
Jeg sammenfatter nu ideen om entreprenøriel læring og pædagogisk entreprenørskab (PE). Dette gøres i form af et par simple modeller. Kort fortalt handler PE om kundskabsproduktion frem for kundskabsreproduktion. Denne kundskabsproduktion foregår gennem erfaringer med ægte opdagelser, der igen stimulerer tænkning og refleksion og optimalt set indre motiverer eleverne til at udføre egne eksperimenterende handlinger og danne sig holdninger samt give udtryk for disse – alt sammen med henblik på at skabe ændringer i verden. Undervisningen skal være balanceret, så faglige mål og kompetent lærerstyring, i nogle faser, veksler med faser, hvor eleverne arbejder selvstændigt igennem frie og indefra motiverede læreprocesser, og hvor frihed og værdiskabelse vægtes højt (se figur 1).

Det er lærerens rolle i PE at være opmærksom på denne vekselvirkning, så elevernes læring understøttes og stilladseres, når det er nødvendigt, og så eleverne gives rige muligheder for at lære gennem egne selvstændige oplevelser og erfaringer. Med afsæt i Kolbs læringscirkel (Kolb, 1984) konstrue-



Figur 1. Elementer i Pædagogisk Entreprenørskab

rede jeg følgende simple model (figur 2) (se nærmere i Brahe-Orlandi, 2019), der henleder opmærksomheden på, at læring i sidste ende ikke kan planlægges (Holzkamp, 2013). Det kan undervisning til gengæld. Læring opstår i situationer og som muligheder. Modellen angiver Kolbs læringsdimensioner som muligheder. Læring bliver derved til i et mulighedsfelt.



Figur 2. Læring som mulighedsfelt

## Analysemetode

Analysen i det følgende tager udgangspunkt i en meget lille del af det indsamlede datamateriale, mere præcist tre fokusgruppeinterviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med elever fra tre forskellige 8. klasser fra samme skole. Samlet set er der blevet gennemført interviews præ og post den afprøvning, der fandt sted. I nærværende analyse indgår kun post-interviewene.

Interviewene er blevet optaget på video, transskriberet og dernæst gennemset flere gange for så at blive kodet og inddelt i temaer, der kredser om elevernes oplevelser af at have og få tildelt muligheder for at deltage i den undervisning, de har været en del af, samt hvilken kvalitet deltagelsesmulighederne har haft for dem.

Fremgangsmåden hen imod de fortolkende narrativer ud fra interviewene har været i tråd med en klassisk fremgangsmåde inden for kvalitativ forskning, som den, der beskrives af Kim (2016) i det følgende:

*"[...] You will go through multiple coding processes in which you attempt to find a word or short phrase that can be an attribute for a portion of your data. Then, you find relations between similar codes and combine them to make a category. And then, you identify an emerging pattern in each category, which then can be built as a theme". (Kim, 2016, s. 188)*

Den metode, jeg benytter efterfølgende, kan betegnes som en form for narrativ meningsstrukturering (Kvale, 1997, s. 197-199) eller *narrative constructing* (Eisenhart, 2017; Gubrium & Holstein, 2009), hvor forskeren samler en række narrativer fra eleverne, der både kan være modsatrettede og ufærdige, til en *ny* fortælling. Teorien præsenteret i det forrige afsnit tjener her som en forståelsesramme, der udpeger retning og intention i analysen, men den er ikke styrende for narrativerne. Elevernes udsagn er dem, der har styret analysen hen imod de identificerede temaer. Derved bliver analysen både intentionel, teoriinformeret og *grounded* (Brahe-Orlandi, 2019, s. 96).

I den forbindelse er det væsentligt at være opmærksom på, at interviewene og de narrativer, der kommer til udtryk igennem dem, rummer både en tidslig, en social og en meningsmæssig struktur (Kvale, 1997, s. 197). Qua min egen rolle som interviewer, hvor jeg havde forberedt en række spørgsmål og *talking points* (Mercer & Littleton, 2007) inden for en række temaer, har jeg som forsker haft en stor indflydelse på både den tidslige og den



meningsmæssige strukturering. Elevernes sociale relationer og positioner i den udvalgte gruppe har ligeledes indvirket på interviewsituationen.

Hovedformålet med narrativerne i det følgende er at kondensere elevernes udsagn om, *hvordan og i hvilken grad de har oplevet at have haft eller fået tildelt muligheden for at handle og tænke på en indre motiveret og villet måde*. Jeg ønsker derved at fokusere analysen på de deltagelsesmuligheder, eleverne italesætter at have haft eller ikke at have haft under arbejdet med KB. Analysen er således fokuseret på forskningsspørgsmålet, der drejer sig om at identificere potentialer og udfordringer, i entreprenørskabsundervisning, til at fremme elevers mangfoldige deltagelsesmuligheder og derved fremme en differentieret undervisningspraksis. Samtlige elever, der optræder i analysen, er anonymiseret gennem brug af pseudonymer.

## Analyse

I fremstillingen af analysen i det følgende går jeg direkte til en beskrivelse af de identificerede temaer, og de fortolkende narrativer, der følger, beskriver mønstrene i elevernes udsagn vedrørende temaerne. Analysen afsluttes med en opsummering, hvor jeg konkluderer på narrativerne og svarer på forskningsspørgsmålet.

De identificerede temaer i elevernes udsagn er følgende:

1. Indefra motiveret deltagelse gennem handling
2. Frihed i tænkning og handling
3. Deltagelse gennem mening, autenticitet og værdiskabelse.

Alle tre narrativer i det følgende rummer en gren, der peger på potentialer, og en anden gren, der udtrykker de udfordringer, eleverne har oplevet i forbindelse med temaet i fokus.

### **Narrativ 1: Indefra motiveret deltagelse gennem handling**

Narrativet omhandlende potentialer i forbindelse med temaet *indefra motiveret deltagelse gennem handling* består af et gennemgående spor i elevernes udsagn, der kredser om *at gøre* en masse ting, som fx at ringe til og opsøge kunden, at fremlægge eller at bevæge sig fysisk uden for skolen.

Her opleves mulighederne for at handle som befriende, noget nyt, noget, der kan fremme indre motivation hos eleverne. Følgende udsagn fra Fatima eksemplificerer denne handlingsorienterede dimension af læring, som den er blevet oplevet af eleverne: "Det var en god oplevelse at komme ud og lave

noget i stedet for at sidde inde i klassen eller... på skolen og så bare sidde og lave noget grammatik eller sådan noget" (Fatima, 8.y).

I det følgende udsagn fra eleven Julia konkretiseres det, hvad eleverne kunne bruge deres egne handlinger til:

*"[vi var mest motiverede da vi] sådan kunne LAVE noget... og så da vi fik taget nogle billeder og sådan, så havde vi en masse ting, vi kunne bruge til noget. Så havde vi en masse at gå i gang med". (Julia, 8.y)*

Julia fortæller her om den fase, der i designet kaldes for researchfasen, og hun giver udtryk for, at det gav mening for hendes gruppe at indsamle fotografier i denne fase, som de efterfølgende kunne bruge, når de arbejdede med en kommunikationsstrategi for deres kunde. Udsagnene fra Fatima og Julia peger på, at muligheden for at handle på egen hånd indebar et potentiale for deltagelse, som eleverne ikke var vant til at have i danskundervisningen.

I forlængelse heraf beskriver flere af eleverne det som en læringsmulighed, der forbinder elevernes almindelige skolearbejde med omverden. At de blev bedt om selv at finde og opsøge en kunde til deres kommunikationsbureau, beskrives som noget, der kræver mod og initiativ, som eleverne ikke altid troede, de var i besiddelse af. Følgende refleksion fra Samira udtrykker, hvordan hun oplevede handlingsdimensionen i undervisningen som en ny og anderledes krævende både deltagelses- og læringsmulighed:

*"Vi skulle tale for vores sag, vi skulle overbevise kunderne om, at... vi ville være gode for dem, og at, hvad hedder det nu, at vi kunne hjælpe dem... jeg har lært, at man sådan skal presse lidt mere på..." (Samira, 8.y)*

Hvor Samira taler om at have lært at både skulle *overbevise* kunderne og *presse på* over for dem, så udtaler andre elever, at bare det at have haft mod til at ringe til potentielle kunder har været anledning til en oplevelse af succes. Martin siger det sådan: "Jeg turde at snakke med vores anden kunde i telefonen, selvom det godt nok var lidt grænseoverskridende" (Martin, 8.x).

Den mere negative gren af narrativet omhandlende udfordringer i forbindelse med temaet i denne første narrativ består af elevernes beskrivelser af perioder, hvor de keder sig, ikke ved, hvad de skal, skændes eller laver andre ting end dem, som det var intenderet i det didaktiske design. Der er en del

af eleverne, der taler om disse faser som noget, det var svært at komme ud af igen, og som de skulle have hjælp til at komme ud af. Nora siger det på denne måde: "Jeg tror vist, det var i midten (af forløbet). Der gik det bare i stå for os. Der skulle vi i hvert fald lige blive motiveret noget mere for at komme ordentlig i gang igen" (Nora, 8.x).

Samtidig er disse perioder kædet sammen med elevernes sociale relationer. Det synes således i nogle tilfælde at hænge sammen med den gruppe, eleverne var kommet ind i, om det var muligt for dem at gribe muligheden for at være mere handlende i undervisningen. Jens siger gentagne gange, at han ikke følte nogen samhørighed med sin gruppe, og for ham oplevedes undervisningen primært som meget kedsommelig, som han udtrykker det her:

*"Vi skulle sidde i de grupper der i så lang tid... så jeg synes, det var kedeligt, og jeg kunne ikke lide det i starten... eller jeg synes, det var træls, at jeg i så lang tid skulle lave det der". (Jens, 8.y)*

## **Narrativ 2: Frihed i tænkning og handling**

Narrativet omhandlende potentialer i forbindelse med temaet *frihed i tænkning og handling* består af et spor gennem elevernes udsagn, der handler om, at de sætter pris på den frihed, de gives i det afprøvede design. Samtidig ytrer eleverne et ønske om mere frihed til fx selv af udstikke deadlines for dem selv og generelt arbejde mere fri fra lærerens rammesætning. De følgende elevudsagn udtrykker elevernes generelle positive oplevelse af at have fået mulighed for at deltage mere selvstændigt, end de plejer:

*"... så det var spændende at komme ud og så... opleve noget og så selv sådan, få lov til at bestemme agtigt". (Fatima, 8.y)*

*"Man har lært at lave lidt mere selvstændigt arbejde, altså for eksempel, hvordan fanden skal jeg sige det? Jo, men selv at gå ud og opsøge kunden og så få svar på de spørgsmål, man gerne vil [have besvaret], og sådan noget, i stedet for at det hele tiden skal være sådan et eller andet, for eksempel nu her. Jeg ved ikke, hvad jeg kan bruge det til i matematik. Jeg synes bare, man har sådan lært at blive lidt mere selvstændig". (Esben, 8.x)*

*"Altså jeg synes, det var godt, at det er en lidt mere åben opgave, fordi så... så føler du dig ikke ligesom... tvunget til ligesom, at bare gøre præcis, som det er blevet fortalt dig. Og så, hvis det er, at du har de problemer, altså du ikke ligesom ved, hvordan en helt god salgstale, den skal være, så kan du altid spørge ind til det ved læreren. Og så kan læreren nok give et eksempel eller et eller andet på det". (Emir, 8.z)*

Ovenstående udsagn, hvor eleverne taler om selvstændighed, åbne opgaver og om selv at kunne bestemme, fortolkes som elevernes oplevelse af at have haft mulighed for at tænke og handle frit. I forlængelse heraf er der en del elever, der gerne ville have haft mere frihed og mere tid til selvstændigt arbejde. Især i 8. x's tilfælde, hvor læreren, Karina, har taget principperne om en vekselvirkning mellem de frie læringsprocesser og de mere styrede meget alvorligt (se Brahe-Orlandi, 2019). I 8.x oplevedes de lærerstyrede elementer i det didaktiske design i nogen grad som en decideret forhindring i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder. Følgende udsagn er udtryk herfor:

*"Ja, altså angående de her deadlines... jeg synes, det var meget fedt, de var der, men jeg synes, at det var bedre... hvis grupperne i starten, lige da de havde fundet deres kunde, selv lavede nogle deadlines for, hvornår skal det og det være klar... så man allerede gik i gang med... idéudviklingen der, i stedet for at man skulle stå og vente..." (Melissa, 8.x)*

*"Altså, jeg synes det var ok, men jeg synes godt, hun kunne have sluppet os lidt mere fri... med de der øvelser, når vi skulle lave de der skriveøvelser, noget med en argumenterende tekst. Det synes jeg var lidt overflødig". (Runa, 8.x)*

*"Jeg ville hellere have brugt den ene dag, hvor vi arbejdede med argumenterende og fortællende tekster på... altså at måske have arbejdet videre med kunden, altså fordi de ting, vi sådan lavede, hvor vi gjorde, som vi altid gjorde, det var noget, hvor vi godt vidste, hvordan vi skulle lave det. Så jeg synes, det var lidt underligt at bruge så lang tid på det". (Melissa, 8.x).*

På den anden side ses det, at en meget løs rammesætning, som i tilfældet med undervisningen, som den blev gennemført i 8.z (se Brahe-Orlandi,



2019), førte til, at eleverne efterlyste tydeligere rammer omkring, hvad det er, de forventes at lave og lære. Her efterlyser de mere styring fra lærerens side. Eleven Agnes udtrykker det på følgende måde:

*"Altså jeg, jeg synes faktisk sådan... det var ikke helt let at skulle lave det her, fordi jeg synes ikke rigtig, vi har fået nogle specifikke opgaver omkring, hvad vi skal lave... Vi fik mere bare at vide, at "nu skal I lave en argumenterende tekst" eller en multimodal tekst eller en... salgstale og sådan noget... jeg synes bare ikke rigtig vi har fået at vide, hvad sådan en rigtig god salgstale var og sådan noget... Der måtte godt, det måtte godt have været lidt mere specifikt... og ikke bare... ja... det var meget åbne opgaver, vi fik". (Agnes, 8.z)*

### **Narrativ 3: Mening, autenticitet og værdiskabelse**

Narrativet omhandlende potentialer i forbindelse med temaet omkring deltagelsesmuligheder gennem *meningsfulde, autentiske og værdiskabende aktiviteter* i undervisningen består af et gennemgående spor i elevernes udsagn, der kredser om deres relation til kunden. Eleverne ytrer her, at de oplevede at kunne hjælpe kunden, gøre en forskel eller blot have en god relation til kunden. Her er elevernes oplevelser forbundet til positive emotioner som glæde og entusiasme:

*"Det tror jeg, ja, det tror jeg (at have gjort en forskel for kunden). De var i hvert fald meget glade for vores... tilbud, vores produkt. Jeg var i hvert fald meget glad for, at de godt kunne bruge det, jeg havde brugt lang tid på at lave". (Sanne, 8.y)*

Sanne taler her om glæden ved at have produceret noget, som deres kunde (en take away-gourmetrestaurant) kunne bruge til noget i virkeligheden. Sannes udsagn fortolkes som et udtryk for, at undervisningen har givet mening for hende, og at hun oplever at have skabt værdi for nogen gennem sit arbejde. Designets intention om at arbejde ud fra princippet om autenticitet, hvor elementerne omverdensinddragelse, faglige mål, evalueringsformer samt elevernes interesser er samstemt, samles her i et generelt udsagn om at opleve at have haft succes med sit arbejde.

Melissa taler ligeledes om det meningsfulde i at arbejde med noget, der findes i virkeligheden, i det følgende:



*"Altså, jeg synes, det var fedt, for vi kunne ligesom sådan se, hvordan det er i virkeligheden, fx det der med at komme på et kursus, "sådan gør I dit og dat"... og fx jeg synes, det var fedt med alle de her deadlines, fordi så vidste man sådan, okay, det er sådan, det foregår i virkeligheden, og tingene, de kan ikke bare afleveres sådan i sidste øjeblik, så jeg synes, det er meget fedt, og vi kunne sådan leve os mere ind i det".*  
(Melissa, 8.x)

Udsagnet fortolkes som et udtryk for Melissas motivation i arbejdet med det didaktiske design. Hun slutter af med at sige, at det autentiske har ført til en indlevelse hos hende, som jeg i min tolkning forbinder med indre motivation og oplevelse af meningsfuldhed.

En del elever taler om det vigtige i at finde den rigtige kunde under arbejdet med KB, da samarbejdet med kunden er væsentligt, når det handler om, at arbejdet giver mening og har potentiale til at føre til autentiske og værdiskabende læringsituationer. Morten siger det tydeligt her:

*"Det er hele tiden det her med, om... man gerne vil... reklamere for det her... om det... om man virkelig føler for den her kunde, butik, eller hvad det nu er, hvis altså... hvis man ikke har, så gider man jo ikke rigtig at arbejde med det... så... det fører hele tiden lidt tilbage til det her med, om man ville reklamere for butikken og... man har valgt den rigtige kunde og sådan noget... det synes jeg er meget... vigtigt..."*  
(Morten, 8.z)

Mortens refleksion i det ovenstående skal ses i lyset af, at hans gruppe ikke oplevede det som meningsfuldt at arbejde for deres kunde, og han beskriver det sådan:

*"Det var helt klart, altså fordi vores, vores [kunde]... har jo rigtig travlt, havde rigtig travlt, så han havde ikke rigtig tid til at komme over... og det er selvfølgelig nederen, at man ikke kan færdiggøre sit projekt".* (Morten, 8.z)

Denne gren af narrativet om mening, autenticitet og værdiskabelse beretter om udfordringerne og de negative effekter, der optræder, når det ikke lykkes at finde og samarbejde med en kunde, eleverne er interesserede i, og der ikke er motiveret for at indgå i et samarbejde med eleverne. Denne del af

narrativet består af elevudsagn, der fortæller om kunder, der ikke havde tid, ikke tog dem seriøst, eller som de i virkeligheden ikke var særlig interesseret i at hjælpe. Her er elevernes oplevelser forbundet med negative emotioner som fx frustration, som vi så det hos Morten, og som vi kan se det hos Mie i det følgende:

*"Altså, det tager måske lidt af oplevelsen (hvis kunden ikke kommer og giver feedback), tror jeg, altså... Fordi, så blev man måske lidt mindre motiveret til at fortsætte og sådan noget, fordi at hvis der ikke er nogen, der rigtig, hvis det er éns kunde, ikke rigtig interesserer sig for det, hvad det... er man gerne vil opnå, så er det måske ikke sådan... så spændende". (Mie, 8.z)*

I de tilfælde, hvor arbejdet med KB ikke oplevedes som meningsfuldt, giver eleverne udtryk for, at entreprenørskabsundervisning er en del af det, der italesættes som hvis-vi-har-lyst-undervisning (Emir, 8.z), og den bringes i modsætning til den *faglige* undervisning, de er vandt til, og som kan føre til, at de lærer det, de fx skal lære, når de skal til eksamen: "Men det er jo ikke en ting, man skal lære, det her, i forhold til eksamen og sådan noget, det er ikke noget, man skal kunne, det her" (Sanne, 8.y).

Efter en snak om de forskellige faglige mål, der faktisk indgik i det didaktiske design, fortsætter Sanne ved at sige: "Jeg tænkte meget på eksamen, da jeg sagde det". Og videre: "Så skulle man måske have en prøveform, der gør sådan noget... andet... sådan noget kreativt... sådan noget her, det er jo ikke inkluderet" (Sanne, 8.y).

Nogle af elevernes udsagn peger desuden på, at meningsfuldhed og oplevelsen af autenticitet hænger sammen med det samarbejde, der har været blandt eleverne i grupperne. Brian (8.x) fortæller: "Det begyndte at gå godt, da vi sådan for alvor begyndte at snakke sammen. Så fik vi egentlig lavet rigtig meget".

Brians udsagn her skal ses i sammenhæng med, at han tidligere havde udtalt, at det var fedt at lave noget andet i dansk end at sidde og terpe grammatik, hvor man bare sidder på sin plads. Hertil siger Esben (8.x), at det selvfølgelig har været fedt at lave noget andet end en eller anden "skod diktat, men bare sådan komme ud, finde en kunde, som man vil samarbejde med". Esben siger, at han har lært at arbejde mere selvstændigt ved det. Her berøres temaet om frihed, som blev behandlet i narrativ 2.

## Konklusioner

Lytter man til de elevudsagn, der peger på potentialerne i forbindelse med elevernes mangfoldige deltagelsesmuligheder, så åbner entreprenørskabsundervisning som fx KB for en række nye og andre deltagelsesmuligheder og -identiteter for eleverne, der tillader en række individuelle bevidsthedsoperationer hos de enkelte elever. Afsættet i eleverne og deres interesser samt deres delvise frihed i forhold til læreprocessen kan potentielt bidrage til en differentieret undervisning. Som ved al slags undervisning er det dog komplekst, og potentialerne følges ad med udfordringer, der dukker op, når tingene ikke går som intenderet. Balancen mellem lærerstyring og elevens frihed er væsentlig. Ved at se på de elevudsagn, der både udtaler sig positivt om deres oplevelse af frihed, mening og autenticitet i deres læreproces og samtidig efterlyser mere frihed til selv at styre deres egen proces, ses det, at disse elever, fordi de har fundet frem til et meningsfuldt arbejde, efterlyser mere frihed. Hos andre elever, der ikke har fået tilstrækkelig med lærerstøtte og ikke har fundet frem til et meningsfuldt arbejde med KB, ses det til gengæld, hvordan disse elever ikke ønsker frihed, men udelukkende længes efter mere styring fra lærerens side.

Elevudsagn som Sannes, når hun siger, at man burde inkludere mere kreative tilgange og aktiviteter i de prøveformer, vi anvender i grundskolen (narrativ 3), viser, hvor væsentligt det er at afstemme læringsaktiviteter, fagligt indhold og evalueringsformer, så didaktiske designs, der vægter elevernes frie handling og tænkning, opfattes som formel og kompetencegivende læring af eleverne.

Argumentationen igennem artiklen har været, at elever, for at blive indfra motiverede og engageret i tænkning, skal gøre sig erfaringer, hvor faglige færdigheder kommer i anvendelse. Gennem egne erfaringer og fri tænkning fremmes elevernes bevidsthedsdannelse, der gør, at de kan relatere aktiviteter og fagligheder – der findes i skolen – med verden; deres egen verden og den verden, de ønsker for dem selv og andre. Især opmærksomheden på en balanceret tilgang til elevernes frie selv- og medbestemmelse over for en mere lærerinitieret og -styret tilgang, der læner sig op ad de til enhver tid gældende formelle faglige fælles mål, kan føre til, at flere elever vil opleve at kunne handle og tænke både selvstændigt og i forhold til et fagligt indhold. Pædagogisk entreprenørskab, som den blev beskrevet i artiklen og praktiseret i det didaktiske design *Kommunikationsbureauet*, vægter denne balancerede tilgang højt, og elevernes udsagn viser, at der er potentiale heri, når



det gælder om at udvikle en didaktik, der kan fremme flere og især mangfoldige individuelle deltagelsesmuligheder for alle elever. Fremtidige studier kan med fordel udforske denne hypotese nærmere.

## Perspektiver

De fleste vil sikkert være enige i, at grundskolen skal være for alle. Den skal kunne rumme alle, og den skal kunne tilgodese alle menneskers personligheder, interesser og kompetencer. Samtidig skal grundskolen forberede eleven på livet, både som privatperson, som borger, som arbejder, som forbruger og som kulturperson (Bundsgaard, 2009). Der er altså noget indre og noget ydre, der styrer grundskolens didaktik. Elever er børn og unge med unikke personligheder, og altså ikke ens i relation til, hvad der motiverer dem til at ville lære. Samtidig er der udefrakommende krav om særlige kompetencer, som man mener, at samfundet efterspørger. Mest af alt efterlader det skolen i et dilemma. Vi vil gerne lave en grundskole, der tilbyder alle børn nogle positioner, de kan trives i og se mening i, samtidig med at de lærer det, der giver adgang til samfundets goder i form af uddannelse, trivsel, sundhed, velstand og generelt et godt liv. Alligevel er skoletræthed og manglende lyst til læring blandt skoleelever vedvarende fænomener i skolen (Haarder, 2020). Skolen synes fortsat at understøtte elevernes defensive læring (Holzkamp, 2013), hvor eleverne går i skole mere af pligt end af lyst. Denne artikels overordnede interesse er at bidrage til den vedvarende diskussion af dette dilemma samt at bringe pædagogisk entreprenørskab i spil, når vi i fremtiden diskuterer dannelsesidealer og -forestillinger i relation til grundskolen.

## Referencer

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Learning in and across practices: enablement as subjectivation . I: Hui, A., Schatzki, T., & Shove, E. (red.), *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners* (s. 8-23). Routledge.
- Arendt, H. (2019). *Åndens Liv. Klim.*
- Ask, A.S., & Ødegaard, I.K. (2018). *Entreprenørskab i skole og uddannelse*. Portal.
- Blenker, P., Frederiksen, S.H., Korsgaard, S., Müller, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2012). Entrepreneurship as Everyday Practice: Towards a Personalized Pedagogy of Enterprise Education. *Industry and Higher Education*, 26(6), 417-430.
- Brahe-Orlandi, R. (2019). *Entreprenørskabsundervisning i dansk - En videoetnografisk undersøgelse af udskolingselevs læringspraksis og -udbytte i mål- og værdiskabelsesorienteret entreprenørskabsundervisning*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Brostrøm, S. (2017). Læringsmodstand hos børn. I: Mellon, K. (red.), *Læring eller ikke-læring?* (s. 83-93). Dafolo.

- Bundsgaard, J., Hetmar, V., & Misfeldt, M. (2011). Hvad skal der ske i skolen - et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik. *Cursiv*, 8, 123-142.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G., & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship: A literature review based on studies from Finland. *Education Inquiry*, 7(2), 159-182.
- Dean, K.L., & Jolly, J.P. (2012). Student Identity, Disengagement, and Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 228-243.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og Opdragelse* (2.udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2008). Learning in Structures of Social Practice. I: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Musaeus, P., Kraft, G. (red.), *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale* (s. 85-96). Aarhus Universitetsforlag.
- Eisenhart, M. (2001). Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and their Implications for Research on Teaching. I: V. R. (red.), *The Handbook of Research on Teaching* (s. 209-226). American Educational Research Association.
- Eisenhart, M. (2017). Young Women explore Engineering: An Intentional Ethnography? *Unpublished Full Paper for the Oxford Ethnography and Education Conference 2017*.
- Falk-Lundquist, Å., Hallberg, P.-G., Leffler, E., & Svedberg, G. (2011). *Entreprenoriell pedagogik i skolan - drivkrafter för elevers lärande*. Liber.
- Fougst, S. S. (2015). *Lærereens Scenariekompetence - Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i et scenariedidaktisk perspektiv*. Århus Universitet.
- Garsdal, J. (red.) (2020). *Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser*. Center for Innovation og Entreprenørskab, VIA.
- Gubrium, J.F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Sage Publications.
- Günzel-Jensen, F., & Robinson, S. (2017). Effectuation in the undergraduate classroom. *Education + Training*, 59, 780-796.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougst, S.S., & Hetmar, V. (2017). *Hvad er Scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Haarder, M. (2020). Elevernes syn på 10. klasse - unges vej mod ungdomsuddannelserne. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Holzcamp, K. (2013). The Fiction of Learning as Administratively Plannable. I: Schraube, E., & Osterkamp, U. (red.), *Psychology from the Standpoint of the Subject - Selected Writings of Klaus Holzcamp* (s. 115-132). Palgrave Macmillan.
- Haara, F.O., Jenssen, E.S., Fossøj, I., & Ødegård, I. K. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship - the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 183-210.
- Illeris, K. (2015). *Transformativ Læring og Identitet*. Samfundslitteratur.
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. Sage Publications.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Kvale, S. (1997). *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 374-396.
- Lackéus, M. (2018). What is Value? - A Framework for Analyzing and Facilitating Entrepreneurial Value Creation. *Uniped*, 10-28.
- Lackéus, M., & Middleton, K.W. (2018). Assessing Experiential Entrepreneurship Education: Key Insights from Five Methods in Use at a Venture Creation Programme. I:



- Hyams-Ssekasi, D., & Caldwell, E. F. (red.), *Experiential Learning for Entrepreneurship* (s. 19-49). Palgrave Macmillan.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Lindgren, A. (2012). Pippi Langstrømpe. Gyldendal.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge.
- Neck, H., & Greene, P. (2011). Entrepreneurship Education - Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49, 55-70.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.
- Rasmussen, A., & Fritzner, A. (2015). *Fra drøm til virkelighed - om nordiske kompetencemål og didaktiske principper i entreprenørskab*. Nordisk Ministerråd.
- Robinson, S., & Blenker, P. (2013). Tensions between rhetoric and practice in entrepreneurship education - an ethnography from danish higher education. *European Journal of higher education*, 1-14.
- Sarasvathy, S. (2008). *Effectuation - elements of entrepreneurial expertise*. Edward Elgar Publishing.
- Sarasvathy, S.D. (2001). What makes entrepreneurs entrepreneurial. *Harvard Business Review*.
- Schatzki, T. (2016b). *Practices and Learning*. Upubliceret essay.
- Shaffer, D.W., & Resnick, M. (1999). "Thick" Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Interactive Learning Research*, 10(2), 195-215.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Ødegaard, I.K. (2016). *Pædagogisk Entrepenørskab i Læreruddanning*. Cappelen Damm.