
Praksisnær undervisning

– differentierede lærings- og deltagelsesmuligheder i undervisningen

Christina Højlund, lektor, VIA University College, choj@via.dk

Resume

I denne artikel beskrives praksisnær undervisning gennem Deweys erfaringsbegreb og hans forståelse af undervisning som en undersøgende og eksperimenterende tilgang til fagene, hvor eleverne får erfaringer med den praktiske virkelighed og med fagenes 'brugsværdi' i forhold til selvstændiggørelse og livsverdenen uden for skolen. Beskrivelsen trækker også på teorier om pædagogisk entreprenørskab og på Biestas tanker om uddannelse. Baggrunden for at beskæftige sig med praksisnær undervisning er bl.a. det uddannelsespolitiske fokus på praksisfaglighed som en måde at fremme "flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse [...] gøre flere elever mere bevidste om, at erhvervsuddannelserne også er en mulighed for de bogligt dygtige elever med praktiske evner [...], og styrke elevernes faglige udvikling og øge deres interesse for eksempelvis naturfagene og teknologi" (Regeringen, 2018). Artiklen beskriver praksisfaglighed gennem praksisnær undervisning og udfolder en bred forståelse af praksisfaglighed, der kan bidrage til mere nuancerede blikke på undervisning.

Nøgleord: praksisnær undervisning, Dewey, differentierede deltagelsesmuligheder, pædagogisk entreprenørskab, praksisfaglighed

Abstract

In this article the concept of 'practice-close teaching' (praksisnær undervisning) is described through Dewey's concept of experience and his understanding of exploration and experimentation as crucial in education and formation of students. The article also draws on the Nordic tradition for Pedagogical entrepreneurship and Biesta's thoughts on education. The argumentation for working with practice-close teaching derives from the political agreement on 'strengthened practical scholarship' (styrket praksisfaglighed) as a way of developing "different aspects of the individual student's diverse development and education [...], make more students more aware that vocational education also is an opportunity for the academically proficient students with practical abilities [...] and strengthen the student's academic development and increase their interest in, for example, science and technology" (Regeringen, 2018). Describing practical scholarship through practice-close teaching contributes to a broader understanding of practical scholarship, which can contribute to a more nuanced view on teaching and more diverse participation opportunities in education.

Keywords: practice-close teaching, Dewey, pedagogical entrepreneurship, diverse participation opportunities

Introduktion

Skolen, formålet med skolen og lærernes opgave med at udfolde og praktisere dette formål er genstand for mange og ofte ophedede debatter både i uddannelsespolitiske sammenhænge og ikke mindst i medierne og befolkningen. De fleste har en mening om folkeskolen og lærernes arbejde – alle har jo været eller er, i ét eller andet omfang, i berøring med folkeskolen. De mange meninger og det massive fokus udfordrer lærernes daglige arbejde og skolernes ro og frihed til skabe god skole, god undervisning og fællesskaber, der rummer alle elever. Det øgede pres på skolerne og lærerne i forhold til flere test, eksamener, karakterer, uddannelsesparathedsvurderinger, elev- og læreplaner mv. får også betydning for eleverne og påvirker deres trivsel og lyst til at gå i skole. Flere børn og unge føler sig pressede, stressede og mistrives (Folkeskolen, 2018), der udstedes flere psykiatriske diagnoser (KL, 2018), og der er en stigning i bekymrende skolefravær, dvs. at flere og flere børn vægrer sig ved at gå skole. Samtidig er der et ønske om, at folkeskolen skal være for alle, og at alle børn og unge skal opleve skolen som et trygt og godt sted at være.

Fra politisk side er Aftalen om styrket praksisfaglighed (Regeringen, 2018) ét af de greb, som er taget i brug for at skabe undervisning i folkeskolen, som mere bredt tilgodeser alle børn og unge. Formålet med at styrke praksisfagligheden handler om at fremme "flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse [...], gøre flere elever mere bevidste om, at erhvervsuddannelserne også er en mulighed for de bogligt dygtige elever med praktiske evner [...] og styrke elevernes faglige udvikling og øge deres interesse for eksempelvis naturfagene og teknologi" (Regeringen, 2018). Denne politiske aftale kan læses i lyset af folkeskolens formålsparagraf (2020, §1), hvor det fremgår, at skolen skal give eleverne lyst til at lære mere, den skal fremme den enkeltes elevs alsidige udvikling samt give eleven tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Derudover skal folkeskolen forberede eleven til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (Folkeskoleloven, 2020). Dermed kan praksisfaglighed ses som en vej til at styrke skolens dannelsesopgave. Men kritikere vil kunne læse aftalen om praksisfaglighed i lyset af en konkurrencementalitetstænkning. Her kan aftalen ses som en stramning af den politiske styringskæde, hvor sigtet er, at folkeskolen skal uddanne eleverne, så de er uddannelses- og arbejdsmarkedsparete og kan gøre nytte i opretholdelsen af Danmarks konkurrenceevne på det globale marked (fx Pasgaard,

2020; Tanggaard, 2019), og i forlængelse heraf også styre deres valg af ungdomsuddannelse.

I denne artikel anskuer jeg ønsket om praksisfaglighed som en måde at forbinde og styrke sammenhængen mellem elevernes dannelse, deres faglige læring og det at åbne for flere livs- og uddannelsesperspektiver for den enkelte, og går dermed ikke videre ind i diskussionen om politik og praksis (om end det er en spændende og relevant diskussion). Praksisfaglighed ses dermed som en måde at skabe flere differentierede veje til faglig læring gennem flere valg- og deltagelsesmuligheder og som en måde at genetablere en tydelig sammenhæng mellem skolens formål, fagene og elevens udvikling og dannelse til et autonomt og virksomt menneske, der bidrager til samfundet – både demokratisk og som arbejdskraft (Hammershøj, 2017). Med dette afsæt er artiklens forskningsspørgsmål: *Hvordan forstås praksisnær undervisning, og hvilke muligheder for differentierede lærings- og deltagelsesmuligheder skabes med praksisnær undervisning?*

Artiklens empiri stammer fra et nyligt afsluttet forskningsprojekt, 'Styrket inddragelse af den praksisnære og anvendelsesorienterede dimension i folkeskolen' (Krause-Jensen et al, 2019; Davidsen et al, 2020), hvor der var fokus på at undersøge praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning gennem både forskningsviden og praksiserfaringer. Teoretisk trækkes på den pragmatiske læringsforståelse og Deweys erfaringsbegreb, på den nordiske tradition for pædagogisk entreprenørskab, der bygger videre på traditionen fra Dewey, samt på Biestas tanker om uddannelse.

Det empiriske grundlag

I dette afsnit præsenteres artiklens empiriske grundlag indledningsvis, og i det følgende afsnit udfoldes projektets empiri yderligere. Projektet 'Styrket inddragelse af den praksisnære og anvendelsesorienterede dimension i folkeskolen' var en del af et delprojekt under Fremfærd Børn, med Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening som projektledere (Vpt, 2019), og skal ses i forlængelse af den politiske aftale omkring praksisfaglighed. I projektet indsamlede vi viden og erfaringer om den praksisnære og anvendelsesorienterede undervisning gennem et policyreview, et litteraturreview og et praksisreview, der omfattede både interview med lærere, skoleledere og kommunale skolechefer samt analyse af rapporter og dokumenter, der på forskellig vis beskrev, hvordan der arbejdes med praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i skolen (Krause-Jensen et al, 2019).

Målet med projektet var at etablere et forskningsbaseret videngrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i skolen og i forlængelse heraf at udvikle et inspirationsmateriale, der kan understøtte skolenes arbejde med den praksisnære og anvendelsesorienterede undervisning. Videngrundlag har et særligt fokus på fag og på dannelse og søger derfor at svare på spørgsmålet: "Hvordan kan praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i folkeskolens fag styrke elevernes dannelse og faglige udbytte?" (Davidsen et al, 2020, s. 5). Som en del af videngrundlaget defineres "praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning som undervisning, der i et dannelsesmæssigt perspektiv forbinder fagene med elevernes interesser, erfaringer og spørgsmål til deres omverden – både den nære lokale omverden og den globale store omverden." (Davidsen et al, 2020, s. 6).

Projektets fokus på praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning skabte indledningsvis nogle udfordringer, da begreberne praksisnær og anvendelsesorientering ikke entydigt lader sig definere, selvom begreberne på trods af deres upræcise betydning allerede findes både som eksisterende praksis og kendte didaktikker (Davidsen et al, 2020). Derfor udviklede vi i starten af projektet en begrebsramme, der kunne være styrende og rammesættende for det videre arbejde i projektet. Begrebsrammen består af en række begrebslige og idehistoriske afdækninger af baggrundene for det praksisnære og anvendelsesorienterede i en skolekontekst (Krause-Jensen et al, 2019). Ligeledes gennemførte vi i starten af projektet et policyreview af praksisfaglighed for derigennem at undersøge, hvordan policydokumenterne beskriver praksisfaglighed og forholder sig til begreberne praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning. I analysen "ser vi begreberne praksisnær, anvendelsesorienteret og praksisfaglighed som begreber, der er forbundet til den samme politiske dagsorden, og som deler de samme terminologiske udfordringer i forhold til ikke at være knyttet til en klar faglig definition og i forhold til at dække over flere forståelser og dagsordner på en gang" (Davidsen et al, 2020). Praksisfaglighed anvendes på tværs af dokumenterne til både at beskrive et vurderingselement i uddannelsesparathedsvurderingen, til at beskrive konkrete elevfærdigheder og til at beskrive konkrete undervisningsaktiviteter (Krause-Jensen et al, 2019). Praksisfaglighed vurderes derfor primært til at være et policybegreb, uden tilknytning til forskningsmæssige eller didaktiske/pædagogiske traditioner (EVA, 2019; Jensen & Rasmussen, 2019; Davidsen et al, 2020). Den uklare definition af begrebet og den manglende tilknytning til pædagogiske og/eller didaktiske traditioner skaber en risiko for, at praksisfaglighed fortolkes, forstås og prak-

tiseres forskelligt, hvilket kan resultere i, at potentialerne i en mere praksisfaglig undervisning mistes, hvorfor det er interessant at søge at forankre praksisfaglighed i kendte pædagogiske og didaktiske teorier.

Fund og konklusioner fra projektet peger på, at en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning styrker elevernes dannelse og faglige udbytte ved at forbinde skolens fag og elevernes omverden (både den lokale og globale) og ved i højere grad at inddrage eleverne og deres virkelighed uden for skolen i den faglige undervisning (Davidsen et al, 2020). Endvidere peger fund fra projektet på, at denne type undervisning skaber andre læringsrum, der åbner for flere deltagelsesmuligheder, åbner for flere sider af eleverne og får flere elever til at deltage aktivt i undervisningen. I denne artikel indsnævres til at undersøge og forstå den praksisnære undervisning, fordi jeg ser nogle spændende perspektiver i at udfolde den praksisnære undervisning. Perspektiver, der knytter an til de politiske intentioner om en styrket praksisfaglighed i skolen, men som samtidig kan være med til at udfolde praksisfaglighed og derigennem give mulighed for at betragte både fag og undervisning bredere og mere nuanceret, så der skabes flere deltagelsesmuligheder for flere elever i skolens faglige undervisning.

Den praksisnære undervisning i skolen anno 2020

Som en del af projektet 'Styrket inddragelse af den praksisnære og anvendelsesorienterede dimension i folkeskolen' undersøgte vi, hvordan den praksisnære undervisning allerede er tilstede i skolens undervisning i dag. Det blev tydeligt både gennem læsning af rapporter, projektbeskrivelser, evalueringer og lignende og gennem de interview, vi foretog, at der foregår rigtig mange aktiviteter, som kan forstås som praksisnære. Vi analyserede os frem til fem aspekter, der kendetegner den undervisning, der af lærere, skoleledere og skolechefer beskrives og opleves som praksisnær (Davidsen et al, 2020). Det er undervisning, der er knyttet til:

1. at besøge eller inddrage virksomheder, institutioner, organisationer eller faglige eksperter i undervisningen
2. at undersøge, hvordan faget bruges eller ser ud i omverdenen
3. at koble til elevernes omverdensviden, forforståelser eller erfaringer
4. at arbejde med virkelighedsnære problemstillinger – enten lokale eller globale (fx FN's 17 verdensmål)
5. at skabe mere varierende og motiverende læreprocesser.

Derudover blev det tydeligt, at denne type undervisning ofte er knyttet til mere afgrænsede aktiviteter i projekter, emneuger, projektdage, åben skole mv. og ofte foregår uden for skolens fysiske rammer. Vi fandt også, at det er en type undervisning, der typisk kræver rigtig meget af både lærerne og eleverne, da de mere åbne opgavetyper, der ofte arbejdes med, kan være udfordrende at agere i som elev og sværere at styre som lærer.

Trods disse udfordringer er der en oplevelse blandt både lærere, skoleledere og skolechefer af, at den praksisnære undervisning er med til at "skabe en varieret skoledag, der motiverer og engagerer eleverne, så de bevarer lysten til at gå i skole gennem hele folkeskolen" (Davidsen et al, 2020, s. 19).

Nye og anderledes læringsrum

Med den praksisnære undervisning skabes nye og anderledes læringsrum, hvor eleverne involveres i undervisningen og oplever medbestemmelse, når de arbejder praktisk og skabende med fagene. Nogle af de interviewede lærere og skoleledere understreger, at når eleverne arbejder mere sansende, praktisk og skabende med fagene, så kan de taktile erfaringer give eleverne en 'knage', som efterfølgende kan understøtte udviklingen af en større grad af faglig forståelse gennem refleksioner, hvor 'knagen' og de taktile erfaringer bringes i spil (Davidsen et al, 2020). De nye og anderledes læringsrum, der opstår, når undervisningen fx flyttes uden for skolens almindelige klasselokaler, skaber flere deltagelsesmuligheder og åbner for nye blikke på eleverne og deres faglige kunnen.

Forårets nedlukning og delvise genåbning af skolerne i forbindelse med covid-19 peger også i samme retning, og meget af den undervisning, som blev gennemført særligt i genåbningsperioden kan beskrives som praksisnær. Både perioden med fjernundervisningen og perioden med den delvise genåbning af skolerne stillede krav til skolerne og lærerne om at skabe anderledes læringsrum (efter genåbningen foregik disse læringsrum ofte ude), og i medierne optræder flere positive historier om oplevelsen af mere ro og tid til den enkelte elev – særligt efter genåbningen, hvor skolerne og lærerne tilrettelagde undervisning under andre rammer. I en erfaringsopsamling fra undervisningen i foråret 2020 (Højlund & Mogensen, 2020) peger flere af de interviewede lærere på, at der under den delvise genåbning var mulighed for at skabe undervisning med flere deltagelsesmuligheder. En af de interviewede lærere fortæller om en elev med ADHD, der efter genåbningen af skolen oplevede at være "normal" og indgå i undervisningen

på samme vilkår som alle andre i klassen. Det handler om, at den undervisning, som blev tilrettelagt i denne genåbningsperiode, ofte foregik udenfor og rummede meget mere bevægelse, hvilket fungerede rigtig godt for denne elev. I den ordinære undervisning har denne elev tidligere haft aftaler om at måtte forlade undervisningen og gå en tur, når det blev svært at sidde stille. Men han var godt klar over, at han så var anderledes og forstyrrede undervisningen for de andre elever, når han rejste sig og forlod klassen. I interviewet uddyber læreren:

”Det gør en kæmpe forskel for elever med ADHD, at vi mere ude. At de ikke bare skal sidde og være dem, der bliver dumme, fordi de ikke kan sidde stille. Nu har de muligheden for at bevæge sig, og det er ikke forkert at bevæge sig. Så de føler ikke, at de er ved siden af, fordi det nu er det, der bliver forventet af alle... Nu er man en del af gruppen og gør det samme. De bliver en del af normalen og har følelsen af være helt normale. De blomstrer”. (Højlund & Mogensen, 2020, s. 5)

Både erfaringerne fra projektet ‘Styrket inddragelse af den praksisnære og anvendelsesorienterede dimension i folkeskolen’, erfaringerne fra undersøgelser af Åben skole (EVA, 2018c) og erfaringerne fra perioden med fjernundervisning og den delvise genåbning af skolen i forbindelse med covid-19 i foråret 2020 (Egmont, 2020; Højlund & Mogensen, 2020) peger på, at der er flere muligheder for at tilrettelægge en undervisning, hvor der er flere deltagemuligheder, en større variation og større grad af differentiering, end hvad der vanligt sker i skolen. Meget peger på, at en undervisning, der er tilrettelagt med flere deltagelsesmuligheder for øje, betyder, at den enkelte elev oplever en øget grad af autonomi og dermed også en øget trivsel.

John Dewey og praksisnær undervisning

For Dewey er skole og uddannelse en livsnødvendighed. Han betragtede uddannelse som midlet til at opretholde kontinuitet i livet. Mennesker fødes umodne, og gennem uddannelse (den uformelle og den formelle) modnes vi til ikke blot at bevare det eksisterende samfund, men til at gøre det på en måde, som også skaber et bedre fremtidigt samfund (Dewey, 2005, s. 42). For Dewey er selve livet uddannende eller dannende (Brinkmann, 2020). Når uddannelse formaliseres i et skolesystem, bliver det dermed et middel til at udvikle vores evne til at tænke og handle mere intelligent, og dette gøres

på baggrund af fortidens erfaringer, der både bruges til at forstå nutiden og informere fremtiden (Elkjær, 2019, s. 70). Uden den formelle uddannelse i skolesystemet vil det ikke være muligt at "videregive alle et komplekst samfunds ressourcer og opnåede resultater" (Dewey, 2005, s. 29). Han peger dog på, at der med det formelle skolesystem og undervisning er forbundet visse farer, fx at undervisningen bliver "fjern og død – eller abstrakt og boglig" (Dewey, 2005, s. 29). Han er dermed kritisk over for den traditionelle pædagogik, hvor børn og unges interesser og egne undersøgelser ikke bliver værdsat (Albrechtsen, 2019), og eleverne dermed kan have svært ved at se meningen med undervisningen og forbinde den til deres egne erfaringer. Ligeledes kan opdelingen i timer og fagrækker, hvor den faglige viden håndteres isoleret og søges overført til eleven, skabe en oplevelse af, at viden indkapsles i lukkede beholdere og dermed ikke er brugbare for eleven i forsøget på at forstå og forholde sig til sine erfaringer og den verden, hun er en del af (Krause-Jensen et al, 2019). Måske er det lige præcis denne fare og kritik, som Dewey peger på, som vi i dag oplever i skolen, når flere undersøgelser peger på, at motivationen og lysten til at lære daler, efterhånden som eleverne bliver ældre (EVA, 2018b). Eleverne keder sig i skolen og giver udtryk for, at de er "frustrerede over indimellem at have oplevelsen af at spille tiden og have skoledage, de ikke oplever som meningsfulde." (EVA, 2018b, s. 7). Som samfund og skole har vi en opgave i at finde en:

"[...] passende balance mellem den uformelle og formelle, den tilfældige og den målrettede form for undervisning At undgå en opdeling mellem, hvad mennesker bevidst ved, fordi de er bevidst om at have lært det gennem en specifik læringsopgave, og hvad de ubevidst ved, fordi de i dannelsen af karakteren har tilegnet sig det gennem samvær med andre, bliver i en stigende grad vigtig opgave i udviklingen af skolens undervisning". (Dewey, 2005, s. 30).

Skolen har, ifølge Dewey, tre overordnede funktioner: 1) at skabe et forenklet miljø, hvor der udvælges de mest grundlæggende emner, som eleverne skal forholde sig til, og samtidig sørge for en fremadskridende udvikling og opbygning af disse emner, 2) at skabe et forfinet miljø, hvor det bedste udvælges, og uønsket sorteres fra, således at den læring, der foregår, søger at styrke det gode og 3) at skabe en skole, der giver eleverne lige muligheder for at deltage og skabe et bredere, mere afbalanceret miljø end det, eleverne kommer fra (Dewey, 2005, s. 42-44). Formålet med skolen er dermed, i en

pragmatisk forståelse, at skabe et system, hvori mennesket og menneskelige fællesskaber kontinuerligt kan videreføres og forny sig selv og verden (Brinkmann, 2020).

Elevernes erfaringer er omdrejningspunktet

En praksisnær undervisning lægger op til, at eleverne arbejder praktisk med fagene og fagenes indhold. Men hvad vil det sige at arbejde praktisk med faget og dets indhold? Det kan let forstås som, at 'praktisk' indebærer en materialitet – altså konkrete redskaber eller produkter. Eller at arbejde praktisk med faget knyttes til en instrumentalisering af faget – altså at faget reduceres til det, der er brugbart direkte fx i forhold til en given opgave eller et givent erhverv. Men det er en alt for snæver forståelse af praksisnærhed. I dette afsnit vil jeg udfolde Deweys erfaringsbegreb som grundlag for at beskrive og diskutere erfaringernes betydning i den praksisnære undervisning.

I følge Dewey kan undervisning og læring ikke være andet end praksisnær, fordi den altid vil være koblet til den pragmatiske og praktiske virkelighed, hvori den foregår. Eller som Brinkmann formulerer det i sin bog om Dewey: "Den eneste adgang, vi har til virkeligheden, er gennem vores praktiske, aktive deltagelse i den" (Brinkmann, 2006, s. 84). Deweys tilgang til faglig læring er dermed begrundet i en pragmatisk opfattelse af virkeligheden, som betyder, at læring er knyttet til den mening, som denne læring har i brugen af den i den praktiske samfundsmæssige virkelighed (Dewey, 2005). Man kan dermed ikke stille sig uden for verden og betragte den, man er altid allerede en deltager i verden, og det, man lærer, giver kun mening i forhold til den. Det giver dermed ikke mening at lære noget rent abstrakt, og eleverne kan derfor heller ikke lære noget, hvis de ikke samtidig erfarer det praktisk (Davidsen et al, 2020, s. 10; Elkjær, 2019, s. 79).

Deweys erfaringsbegreb rummer et dynamisk sammenspil mellem individ og verden, mellem væren og viden, og samtidig skal det forstås som fremadskuende og eksperimentelt, idet erfaring kommer med et ønske om at ændre og udvikle verden (Elkjær, 2019; Dewey, 2005, 1974). Erfaring skal ikke kun forstås som et rent kognitivt videnanliggende, Dewey ser ligeledes de emotionelle og æstetiske erfaringer som væsentlige måder, hvorpå man kan erfare verden. Ligeledes handler erfaringer ikke om at erfare en verden 'derude', men erfaring er noget, der sker i forholdet mellem vores handlinger og deres konsekvenser (Biesta, 2011, s. 50). For Dewey er handlinger dermed udgangspunktet for erfaringer og knyttes derfor til menneskers levede liv

(Dewey, 1974, 2005; Elkjær, 2019). Erfaring er "på én og samme tid knyttet til den menneskelige erfaring og til verden som empirisk ("erfaret"). Erfaring er både selve erfaringsprocessen og resultatet ... af denne proces" (Elkjær, 2019, s. 77). Learning by doing handler altså om, at man lærer ved at gøre, og samtidig at man lærer det, man gør, når man gør det (Brinkmann, 2011). Når vi gør noget, så opnår vi gennem denne aktivitet erfaringer med det, vi gør. Dermed er aktivitet en forudsætning for læring, men aktiviteten i sig selv er ikke nok: "I don't believe people learn merely by doing. The important things are the ideas that a man put into his doing. Unintelligent doing will result in his learning the wrong thing" (Dewey, 2005, s. 14). Eleven må altså reflektere over aktiviteten og derigennem både gøre sig erfaringer og overskride egne erfaringer. For Dewey er erfaringsbegrebet en proces, hvor den eksperimenterende og undersøgende tilgang leder eleven gennem en omstillingsproces:

"Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain which he undergoes in consequence." (Dewey, 2007, s. 104).

Tanke og erfaring er tæt forbundet, så det er altså ikke nok, at eleven eksperimenterer og handler i undervisningen – det er ikke erfaring. Først når eleven forstår betydningen med handlingen og kan reflektere over den, kan man tale om en erfaring (Elkjær & Wieberg, 2013, s. 129). Eleven lærer altså først, når hun gennem refleksion bevidstgøres om sammenhængen mellem handlinger og konsekvenserne af disse handlinger. Skolen må derfor åbne elevernes muligheder for at få erfaringer, der så åbner for flere erfaringer og dermed for flere handlemuligheder. Dewey omtaler forholdet som en vækst i erfaringen, hvor vækst skal forstås som modning af erfaringen, eller det at erfaringen vokser (Dewey, 1974, 2005; Krause-Jensen et al, 2019). Udforskning eller det at eksperimentere er, ifølge Dewey, den måde vi får erfaringer med verden. I det formelle uddannelsessystem vil udforskning eller

eksperimenter dermed være den måde, man som lærer kan tilrettelægge undervisningen på, når målet er, at eleverne skal gøre sig erfaringer. Altså undervisning, hvor eleverne får mulighed for gennem deltagelse og interaktion med verden at eksperimentere, prøve sig frem og derigennem udvikle sin tænkning, sine erfaringer og egne ideer. Samtidig skal vi huske, at eleven altid gør sig erfaringer, idet eleven jo altid allerede deltager i verden. Vi kan altså ikke *give* eleverne erfaringer eller sørge for, at de *aktivt tilegner* sig erfaringer (Brinkmann, 2020, s. 160), men vi kan skabe rum for erfaringerne og refleksionerne over dem og derigennem styrke kvaliteten af erfaringerne.

Disse rum kan skabes ved at forbinde undervisningen til elevernes interesser og erfaringer (Dewey 2005, s. 143) og gennem fagene forberede dem til at kunne håndtere fremtidens praksisproblemer ved at lære dem at håndtere de livsnære og aktuelle problemer, de møder i deres hverdag. Børn og unge er helt naturligt optaget af den verden, de er en del af, og de har ofte gode og verdensåbnede spørgsmål til deres liv og den verden, de lever i. Ved at inddrage elevernes spørgsmål til fag og verden skabes et rum, hvor det, de er optaget af, anerkendes og får plads i undervisningen. At stille spørgsmål er en naturlig del af den måde, mennesker lærer og dannes på – både i skolen og uden for skolen. Elevernes spørgsmål skal selvfølgelig have en faglig retning, som rammesættes af læreren. Spørgsmålene kan udspringe af noget, eleverne oplever og erfarer i undervisningen, fx gennem et besøg på et museum, i læsningen af en novelle, eller de kan udspringe af noget, de oplever i deres fritid eller i deres hverdag med deres forældre og søskende. Elevernes spørgsmål kan efterfølgende danne rammen for et undervisningsforløb, hvor eleverne bruger fagets indhold til at undersøge og reflektere over svarene på spørgsmålene.

Når eleverne bevæger sig rundt i, undersøger og manipulerer med verden – både i den uformelle og den formelle, tilrettelagte didaktiske undervisning, opnår de erfaringer med verden. Det er disse interesser og erfaringer, undervisningen skal knytte an til. Undervisningen skal skabe en erfaringskontinuitet mellem fortid, nutid og fremtid, hvor erfaringen af nutidens problemer er omdrejningspunktet (Krause-Jensen et al, 2019), og med lærerens mellemkomst og gennem undervisningens indhold skal elevernes erfaringer med verden uddybes, udvides og omstruktureres (Davidsen et al, 2019). Dermed bliver undervisning af, for og ved erfaringen (Dewey 1974, s. 43), og undervisningen må derfor lægge op til, at eleverne gennem den undersøgende og eksperimenterende tilgang til fagene får erfaringer med den praktiske virkelighed og med fagenes 'brugsværdi' i forhold til elevernes selvstændiggørelse og livsverdenen uden for skolen. Elevernes brug af sociale medier kan

være en måde at arbejde undersøgende og eksperimenterende (Vp̄t, 2019), fx ved at de interviewer hinanden og undersøger, hvad de hver især lægger vægt på, når de poster billeder på Instagram, eller hvad de kigger efter på andres profiler. I danskfaget kan eleverne på baggrund af en Instagram-profil udarbejde personkarakteristikker, der kan danne grundlag for en dialog om (selv)iscenesættelse, multimodal kommunikation, perfektionskultur, kønsstereotyper, offentlig meningsdannelse og fake news. Deres personkarakteristikker kan ydermere formidles på forskellige måder, således at der skabes mulighed for, at eleverne kan udtrykke sig multimodalt og dermed arbejde med æstetiske og skabende processer. På den måde knytter den praksisnære undervisning an til den måde, eleverne allerede er i verden på, deres erfaringsunivers og naturlige interesser: interesser i at kommunikere, i at undersøge verden, i at konstruere ting og i at udtrykke sig kunstnerisk (Krause-Jensen et al, 2019; Brinkmann, 2006).

Pædagogisk entreprenørskab og praksisnær undervisning

Pædagogisk entreprenørskab er en retning inden for entreprenørskabsteorien og -feltet, der trækker entreprenørskab i en mere tydelig pædagogisk retning, fremfor en business- og iværksætteriforståelse af entreprenørskab. Det er primært et nordisk forskningsfelt, som har afsæt i en pædagogisk fortolkning af det policyfokus på innovation og entreprenørskab, som har præget uddannelsesdagsordenen gennem de sidste ti år (Skogen & Sjøvol, 2010; Dal et al, 2016; Haara & Jensen, 2016; Ødegård, 2003, 2014; Ødegård & Nøvik, 2019). Det betyder, at målet med innovation og entreprenørskab i grundskolen ikke handler om at forberede eleverne til at starte egen virksomhed. Målet er, at eleverne udvikler det, man kan kalde entreprenørielle kompetencer, at de kan se muligheder og har modet til at gribe og handle på disse muligheder. Når entreprenørskab kobles til læring på denne generelle måde, skyldes det, at entreprenørielle processer og læring ligner hinanden (Davidsen, 2016). Den praksisnære undervisning knyttes i dette perspektiv til entreprenørielle læreprocesser i form af en undersøgende mulighedsorienteret didaktik, hvor der skabes flere og mere differentierede deltagelsesmuligheder, og hvor der gives plads til ideer, initiativer og valgmuligheder, medbestemmelse og til undersøgelse af den pragmatiske og materielle virkelighed (Krause-Jensen et al, 2019, s. 40). Til pædagogisk entreprenørskab knytter sig en lærerrolle, som i høj grad handler om at vejlede, organisere, formidle og stilladsere elevernes læreprocesser. Det er læreren, der ramme-

sætter undervisningen og har det faglige ansvar samt gennem sin faglige viden er med til at åbne verden for eleverne, vise dem de steder, hvor noget er værd at bruge tid på og engagere sig i. Det er også lærerens opgave at animere og træne elevernes kritiske sans og evne til at udfordre deres egen tænkning (Krause-Jensen et al, 2019, s. 36).

Ødegård, som er en af de centrale forskere, definerer pædagogisk entreprenørskab således:

"[...] a way of thinking and acting that does not prevent, but rather promotes, flexibility and thereby the rising generation's ability to tackle the future. This means moving the focus of formation and teaching from passivity to activity, from obedience to independence, from reproduction to creativity, from the learning of individual facts to understanding of context and problem solving and, last but not least, from the idea of being "finished with education" to a willingness to change and motivation to life-long learning". (citeret i Riese, 2010, s. 82)

I pædagogisk entreprenørskab ligger der en forståelse af entreprenørskab som en grundlæggende måde at tænke skole og undervisning, der sigter mod at udvikle elevernes autonomi, livsmestring, personlige engagement og faglige viden ved at åbne for flere deltagelsesmuligheder og medbestemmelse (Ødegård, 2003, 2014. Ødegård & Nøvik, 2019. Riese, 2010. Falk-Lundqvist et al, 2011, 2014). Pædagogisk entreprenørskab betragtes som en læringsstrategi (Ødegård & Nøvik, 2019), der bygger videre på traditionen fra Dewey og ser uddannelse som central for at gøre eleverne klar til at deltage i demokratiet og i et komplekst og foranderligt samfund. På denne baggrund handler pædagogisk entreprenørskab om at skabe praktisk, varieret og motiverende undervisning, der "innebærer livsnære aktiviteter, hvor eleverne får lære i samarbeid med lokalt arbejds- og næringsliv, organisationer og andre relevante instanser" (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 18). En praksisnær undervisning vil set gennem pædagogisk entreprenørskab være undervisning, der kobler fagene til elevernes omverden – både i nutiden og i fremtiden. Med Dewey i mente vil denne forståelse af praksisnær undervisning:

"[...] være med til at forberede eleverne til at kunne håndtere fremtidens praksisproblemer ved at udvikle elevens evner til at håndtere de livsnære og nutidige problemer, eleverne umiddelbart erfarer gennem undervisningens aktiviteter. Undervisningsopgaven bliver gennem ele-

vens samspil med det faglige indhold at rekonstruere elevernes tidligere erfaringer i forhold til forståelse og løsning af nutidige erfarede problemer på en sådan måde, at eleverne får erfaringer i at håndtere fremtidens problemer". (Krause-Jensen et al, 2019, s. 26)

Praksisnær undervisning og differentiering

Etableringen af enhedsskolen og ophævelsen af muligheden for niveauinddeling af eleverne med folkeskoleloven i 1993 bygger på en forståelse af, at folkeskolen skal være for alle elever (danmarkshistorien.dk). Undervisningsdifferentiering har dermed siden 1993 været et centralt og bærende princip for undervisningen i folkeskolen, og dermed understreges også, at fællesskabet tillægges stor betydning i skolen. Undervisningen skal tilrettelægges således, at den giver mulighed for, at alle elever kan deltage, og for, at de kan blive så dygtige som muligt. Undervisningsdifferentiering er altså ikke en metode eller en anvisning på, hvordan man differentierer (Lund, 2008), men et princip for undervisningen, og samtidig stiller undervisningsdifferentiering store krav til lærerens viden om den enkelte elevs forudsætninger, udviklingsmuligheder, motivation, behov mv. i fællesskabet.

Undervejs i artiklen har jeg beskrevet den praksisnære undervisning som undervisning, der skaber flere og mere differentierede deltagelsesmuligheder. Dermed bliver differentiering det pædagogiske princip i den praksisnære undervisning, der sørger for, at skolen imødekommer mangfoldigheden blandt eleverne ved at lade dem deltage med hver deres forudsætninger og lader dem stille spørgsmål til verden, som både styrker den faglige læring og deres dannelse. Differentiering i den praksisnære undervisning kan fx handle om forskellige måder, hvorpå eleverne arbejder med det faglige indhold. Davidsen (2016, s. 17-18) præsenterer fire forskellige roller og dermed fire forskellige veje til at løse den samme opgave:

- 1) tale med andre (eleven lærer ved at tale med andre)
- 2) undersøge verden (eleven lærer ved at undersøge, hvad noget består af)
- 3) gå på opdagelse i verden (eleven lærer ved at gå ud og undersøge noget i verden)
- 4) sanse verden (eleven lærer ved at sanse verden).

Ved at arbejde med disse forskellige roller skabes en differentieringsmulighed i undervisningen, og samtidig giver rollerne eleverne mulighed for at

være undersøgende og nysgerrige på verden. Hvis eleverne fx har til opgave at undersøge litteratur, fx en novelle, kan de med afsæt i de fire roller selv vælge, hvilken tilgang de vil have til at arbejde med og løse opgaven. Ydermere kan eleverne arbejde med forskellige måder at formidle og reflektere over den viden, de har fået undervejs i deres opgaveløsning.

En praksisnær undervisning lægger dermed op til differentiering, der er styret af både elevernes interesser, samarbejde og måden, hvorpå der arbejdes med det faglige stof, modsat en mere traditionel opfattelse af undervisningsdifferentiering, der styres af opgavernes sværhedsgrad og/eller mængden af opgaver til de dygtige/svage elever (Bundsgaard, 2013). I den praksisnære undervisning handler differentiering i høj grad om flere deltagelses- og valgmuligheder, hvilket styrker elevernes oplevelse af medbestemmelse og deres engagement for at deltage i undervisningen (Davidsen, 2016; van Geldern, 2010). Differentiering i lyset af praksisnær undervisning er en almenpædagogisk og dannelsesmæssig tilgang, hvor der er fokus på elevens alsidige udvikling, dannelse og forberedelse til at kunne deltage aktivt i et demokratisk samfund. Den praksisnære undervisning må derfor være optaget af elevernes dannelse og udvikling til autonome mennesker, der bidrager til et fælles demokratisk samfund – og være optaget af det ud fra den enkelte elevs forudsætninger og mulighed for deltagelse. Som Brinkmann (i Albrechtsen, 2019, s. 100) peger på, så giver Dewey "nogle gode bud på, hvordan vi skal forsøge at håndtere livet i en foranderlig og moderne verden". For Dewey er der tæt forbindelse mellem demokrati og uddannelse (Dewey, 2005; Biesta, 2009, s. 123), og i forlængelse heraf er undervisningen central for at gøre eleverne klar til at deltage i demokratiet (jf. formålet med folkeskolen) samt i et komplekst og foranderligt samfund (Ødegård & Nøvik, 2019; Falk-Lundqvist et al, 2011, 2014). Den praksisnære (differentierede) undervisning må derfor også basere sig på demokratiet som livsform.

Afsluttende diskussion og konklusion

Artiklens forskningsspørgsmål, *Hvordan forstås praksisnær undervisning, og hvilke muligheder for differentierede lærings- og deltagelsesmuligheder skabes med praksisnær undervisning?*, har været omdrejningspunktet for denne artikel. Med afsæt i min egen motivation for at blive klogere på praksisfaglighed har jeg gennem viden fra forskningsprojektet om praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning, et blik på Deweys erfaringsbegreb og fokus på udforskning og eksperimenteren, og videre over den nordiske tradition for

pædagogisk entreprenørskab forsøgt at udfolde, hvordan man kan forstå den praksisnære undervisning. I artiklens introduktion kæder jeg den praksisnære undervisning sammen med det politiske fokus på praksisfaglighed ud fra et ønske om at påvirke diskussionen og den pædagogiske praksis, således at en praksisfaglig undervisning anskues mere bredt. Man kan argumentere for, at der i praksisfaglighedsbegrebet ligger "ansatser til et fokus på at opfatte udviklingen af elevernes talenter på en mere bred og mangfoldig måde, så både praktiske færdigheder, kreative evner og boglig begavelse vægtes" (Krause-Jensen et al, 2019, s. 34), og dermed et potentiale for at forskyde forståelsen af, hvilke typer af viden, der værdsættes i skolen og i samfundet. For mig at se er det helt centralt, hvis vi skal give alle børn og unge en oplevelse af at lykkes i skolen. Men det er en forudsætning, at praksisfaglighed udvikles fra at være et policybegreb til at være et teoretisk underbygget begreb, som udsiger noget om dets formål og pædagogisk-didaktiske grundantagelser, således at det derigennem bliver mere klart, hvorfor og hvordan det kan bidrage til en mere nuanceret undervisning i skolens fag. Det har været mit ærinde i artiklen at tegne nogle ansatser til forstå og udfolde praksisfaglighed gennem en undersøgelse af praksisnær undervisning.

Jeg har, med Dewey og pædagogisk entreprenørskab, beskrevet, hvordan den praksisnære undervisning er koblet til eksperimenterende, undersøgende og entreprenørielle processer, hvor eleverne er aktivt deltagende og involveret. Det er processer, der knytter sig til elevernes erfaringer og interesser, som åbner for flere deltagelses- og valgmuligheder og forholder sig til verden uden for skolen. Men samtidig er det processer, der stadig er styret og rammesat af læreren, og med udgangspunkt i Biesta er lærerens rolle i den praksisnære undervisning lige netop central. Det er lærerens opgave gennem undervisningen at "vække andre menneskers lyst til at eksistere i og med verden på en voksen måde" (Biesta, 2018, s. 24). Det sker ved, at den praksisnære undervisning tillader, at eleverne bliver forstyrret, at de bliver opmærksomme på verden udenfor og de overvejelser, den viden osv., der knytter sig til forståelsen af denne verden (både om helt faktuelle forhold, men også om normative, etiske, politiske osv.), samtidig med at eleverne konfronteres med, om de ønsker, de har for sig selv og for verden, er ønskværdige. Det handler om at gøre spørgsmålet om det ønskværdige til et levende spørgsmål for eleverne (Krause-Jensen et al, 2019, s. 34). At basere den praksisnære undervisning på Dewey handler dermed ikke om at åbne for en laissez faire- eller rundkredspædagogik, som kritikken af Dewey ofte peger på. Med Dewey handler det lige præcis om det modsatte – læreren forventes

”at bidrage aktivt til at støtte muligheden for at udvikle et ”videnskabeligt sind” ved at anvende udforskning i sin eksperimentelle og instrumentelle form” (Elkjær, 2019, s. 87). Elkjær peger på, at en pragmatisk tilgang til skole og læring, som den udfoldes hos Dewey er et godt udgangspunkt for undervisning, ”fordi det stort set er umuligt at forudsige fremtidens behov for kvalifikationer og kompetencer, og fordi vi lever i ”en tid, hvor vi er begyndt at indse, at der ikke er én rationalitet, men mange” (Biesta, 2005)” (Elkjær, 2019, s. 69-70). Analysen i artiklen indikerer, at en praksisnær undervisning, der baserer sig på Deweys forståelse af nødvendigheden af den formelle uddannelse, og som ser uddannelse som middel til at udvikle og forfine vores evne til at tænke og handle intelligent til samfundets bedste, vil åbne for flere livsmuligheder og -perspektiver for alle skolens elever. Endvidere peger artiklens analyse i retning af, at de differentierede deltagelsesmuligheder, som den praksisnære undervisning lægger op til, kan bidrage til, at flere børn og unge oplever skolen som et godt og trygt sted at være og som et sted, hvor der er plads til, at de kan udvikle sig med deres individuelle forskelligheder, behov og ønsker.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2019). Dewey og pædagogik – dannelse og dømmekraft. I: von Oettingen, A. (red.), *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s.83-103). Hans Reitzels Forlag.
- Ask, A.S., & Ødegaard, I.K. (2018). *Entreprenørskab i skole og utdanning*. Portal.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Biesta, G.J.J. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: en introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2007). Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft. I: Green, G. (red.), *Dewey i dag – en håndsrækning til læreruddannelsen* (s. 11-34). Unge Pædagoger.
- Brinkmann, S. (2011). Håndens epistemologi: Dewey som uren pædagog. I: Rømer, T.A. (red.), *Uren pædagogik* (s. 67-84). Klim.
- Brinkmann, S. (2020). Hvorfor går børn i skole? Et pragmatisk perspektiv. I: Jensen, E., & Løw, O. (red.), *Hvorfor går børn i skole?* (s. 157-166). Akademisk Forlag.
- Bundsgaard, J. (2013). Redaktionen – It-støttet udfordringsdifferentiering. I: Binderup, T., Jørgensen, M., & Rasmussen, T.N. (red.), *Undervisningsdifferentiering og teknologi* (s. 22-38). KvaN.
- 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.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2018a). *Fleksibilitet i ungdomsuddannelsessystemet*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2018b). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*.

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2018c). *Arbejdet med den åbne skole. Erfaringer fra 12 udviklingsprojekter.*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2019. *Praksisfaglighed i skolen. En forundersøgelse.*
- Danmarkshistorien.dk (2012). *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993.* Lokaliseret d. 12. okt. 2020 på: <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>
- Daidsen, H.M. (2016). Entreprenørskab og læringsmål. *Studier i læreruddannelse og profession, 1(1), 7-27*
- Daidsen, H.M., Brandsen, M., Skov, T.K., & Højlund, C. (2019). *Forskningsmæssig videngrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i et dannelsesmæssigt perspektiv.* VIA University College.
- Daidsen, H.M, Højlund, C., Brandsen, M., Skov, T.K., Krause-Jensen, N.H., & Hansen, B. B. (2020). *Slutrapport: Videngrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning.* VIA University College.
- Dewey, John (1974/1938). *Erfaring og opdragelse.* Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse.* Klim.
- Dewey, John. (2007). *How we think.* Digireads.com
- Egmontfonden (2020). *Egmont Rapporten 2020. UNGDOM PÅ PAUSE – UNGES LIV OG LÆRING I EN CORONATID.*
- Elkjær, B., & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringsyn og pragmatisk læringsteori. I: Qvortrup, A., & Wiberg, M. (red.), *Læringsteori og Didaktik* (s. 124-143). Hans Reitzels Forlag.
- Elkjær, B. (2019). Pragmatisme. Læring som kreativ fantasi. I: Illeris, K. (red.), *15 aktuelle læringsteorier* (s. 69-90). Samfundslitteratur.
- Falk-Lundquist, Å., Hallberg, P.-G., Leffler, E., & Svedberg, G. (2011). *Entreprenoriell pedagogik i skolan - drivkrafter för elevers lärande.* Liber.
- Folkeskolen Forskning, 22 (2018). Lokaliseret d. 12. okt. 2020 på: <https://backend.folkeskolen.dk/~9/6/folkeskolen22x18.pdf>
- Folkeskoleloven (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1396 af 28/09/2020). Lokaliseret 28. aug. 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Haara, F.O., & Jenssen, E.S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why? *TÍMARIT UM UPPELDI OG MENNTUN / ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION 25(2).*
- 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.*
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet.* Hans Reitzels Forlag.
- Højlund, C., & Mogensen, K.O. (2020). *God (digital) undervisning for alle. Erfaringsopsamling fra en coronatid.* Rapport. VIA University College.
- Jensen, B.J., & Rasmussen (2019). *Praksisfaglig i skolen.* Forskningskortlægning – litteraturreview. Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis og PLUS.
- Kommunernes Landsforening (KL) (2018). *Børns diagnoser og skoletyper.* Analysenotat.
- Krause-Jensen, N.H., Hansen, B.B, Daidsen, H.M, Højlund, C., Brandsen, M., & Skov, T.K. (2019). *Forskningsrapport: Forskningsgrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning.* VIA University College.
- Lund, J.H. (2008). Undervisningsdifferentiering og elevernes forskellige forudsætninger. I: Lund, J.H., & Rasmussen, T.N. (red.), *Almen Didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde, 2. oplag* (s. 263-288). KvaN.
- Madsen, B. (2012). *John Dewey som inspirationskilde for aktionslæring,* rev. udg. Arbejdsnotat.

- Pasgaard, N.J. (2020). *Derfor er den gal med skolereformen*. Debatindlæg d. 30.01.2020, Skoleliv.dk. Lokaliseret 28. okt. 2020 på: <https://skoleliv.dk/debat/art7626959/Derfor-er-den-gal-med-skolereformen>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.
- Regeringen (2018). *Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen*. Lokaliseret d. 28. aug. 2020 på: <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen/>
- Riese, H. (2010). Pedagogic entrepreneurship – an educational ideal for the school of the future? I: Skogen, K., & Sjøvoll, J. (red.), *Creativity and Innovation*. Tapir Academic Press.
- Skogen, K., & Sjøvoll, J. (red.) (2010). *Creativity and innovation: preconditions for entrepreneurial education*. Tapir Academic Press.
- Tanggaard, L. (2019). *Sæt folkeskolen fri og brug afgangsprøven som pejlemærke*. Jyllands-Posten, 27.11.2019. Lokaliseret d. 28. aug. 2020 på: <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE11781742/professor-i-paedagogik-saet-folkeskolen-fri-og-brug-afgangsproeven-som-pejlemaerke/>
- Van Gelderen, M. (2010). Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. *Education + Training*, 52(8/9), 710-721.
- Viden På Tværs (Vpt) (2019). *Praksisnær undervisning i skolen*.
- Wiberg, M. (2016). Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. *Studier i pædagogisk filosofi*, 1.
- Wiberg, M., & Christensen, G. (2019). At lære gennem tænkning og erfaring. I: Brodersen, P. (red.), *Det lærende menneske: At lære på forskellige måder: Seks tilgange til pædagogisk praksis* (s. 27-47). Hans Reitzels Forlag.
- Ødegård, I.K.R. (2003). *Læreprcesser i pædagogisk entreprenørskap. Å lære i dilemma og kaos*. HøyskoleForlaget.
- Ødegård, I.K.R. (2014). *Pædagogisk entreprenørskap i lærerutdanning. En framtidsrettet læringsstrategi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ødegård, I.K.R., & Nøvik, T.V. (2019). *Pædagogisk entreprenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.