

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	3
2 Problemformulering	3
3 Læsevejledning	3
4 Beskrivelse af empiri	4
5 Begrebsafklaring af entreprenørskabsundervisning	5
5.1 Kreativitet	6
5.2 Innovation	6
5.3 KIE-modellen	7
5.4 Opsamling	8
6 begrebsafklaring af foretagsomhedspædagogik	9
6.1 Skub-metoden	9
6.2 Self-efficacy	9
6.3 Anvendelse af Skub-metoden i praksis	10
6.4 Opsamling	10
7 Begrebsafklaring af handlekompetence	11
7.1 Handlekompetence iflg. Hans Jørgen Kristensen	11
7.2 Handlekompetence iflg. Helle Rønholt	12
7.3 Diskussion af Kristensen og Rønholt	13
8 Begrebsafklaring af Labans bevægelseslære	14
8.1 BESS-konceptet	14
8.2 Opsamling	15
9 Entreprenørskabsundervisning i praksis	15
9.1 Discovery (opdagelsesfasen)	17
9.2 Det kreative læringsrum	18
9.3 Det innovative læringsrum	20
9.4 Det entreprenante læringsrum	21
9.5 Evalueringsfasen	22
9.5 Opsamling	23
10 Diskussion af entreprenørskabsundervisning i praksis	23
11 Konklusion	26
12 Perspektivering	27
13 Bibliografi	27
15 Bilagsoversigt	29
15.1 Bilag 1 – Labans bevægelseslære	29
15.2 Bilag 2 – Undervisningsforløb for piger i 2. årgang	29
15.3 Bilag 3 – Undervisningsforløb fra praktikken i 6. a	29
15.4 Bilag 4 – Undervisningsforløb for bachelor i 6. a	29
15.5 Bilag 5 – Videoptagelser	29
15.5.1 Videoptagelse nr. 0041	29
15.5.2 Videoptagelse nr. 0044	29
15.5.3 Videoptagelse nr. 0139	29

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

15.5.4 Videoptagelse nr. 0141	29
15.5.5 Videoptagelse nr. 0150 og 0151	29
15.5.6 Videoptagelse nr. 0162	29
15.5.7 Videoptagelse nr. 0165	29
15.5.8 Videoptagelse nr. 0188	29
15.5.9 Videoptagelse nr. 0193	29

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

1 Indledning

I forbindelse globaliseringen og samfundets store ændringer ift. bl.a. økonomi, arbejdsmarked og beskæftigelsessituation verden over, er der i stigende grad kommet øget fokus på etablering af innovation og entreprenørskab i skolemæssig sammenhænge (Nybye & Rasmussen, 2013). Dette gør sig også gældende for de danske skoler, hvor man ønsker at implementere entreprenørskabsundervisning og derved skabe en sammenhæng mellem folkeskolen, de videregående uddannelser og erhvervslivet – ”fra ABC – ph.d.” (Nybye & Rasmussen, 2013, s. 3). Iflg. Nybye og Rasmussen bliver entreprenørskabsundervisning en del af fremtidens dannelsesideal, eftersom eleverne skal udvikle kompetence, der gør dem i stand til at handle og derved være værdiskabene for omverdenen (Nybye & Rasmussen, 2013). Men hvad menes der med entreprenørskabsundervisning, og har det virkelig nogen indflydelse i forbindelse med elevernes dannelse? Til at besvare disse spørgsmål, vil jeg bl.a. inddrage Anne Kirketerp, der arbejder inden for dette forskningsområde.

Ligeledes kunne det være interessant at undersøge, hvordan man konkret kan gennemføre entreprenørskabsundervisning i de forskellige fag – særligt i idrætsundervisningen. I denne sammenhæng vil jeg gøre brug af KIE-modellen af Ebbe Kromann-Andersen, samt inddrage Lene Tanggaard der særligt har forsket inden for kreativitet.

På baggrund af ovenstående, vil jeg i denne opgave undersøge, hvordan Labans bevægelseslære kan anvendes i entreprenørskabsundervisning, og hvilken betydning det får for elevernes almene handlekompetence og foretagsomhed. Dette vil jeg gøre ved at gennemføre forskellige MBU-forløb¹ for henholdsvis 2. – og 6. årgang på Engesvang skole. Undersøgelsen tager derved afsæt i egne erfaringer fra sidste praktikperiode af læreuddannelsen, samt et undervisningsforløb, der er gennemført i foråret.

2 Problemformulering

Jeg vil undersøge, hvordan Labans bevægelseslære kan indgå i entreprenørskabsundervisning således, at eleverne får mulighed for at udvikle deres almene handlekompetence og derved bliver foretagsomme?

3 Læsevejledning

I det min interesse for ovenstående problemstilling udspringer af personlig erfaring omkring arbejdet med entreprenørskabsundervisning i skolesammenhæng, har det som udgangspunkt været vigtigt med en åben tilgang til indsamling af empiri, forstået på den måde, at jeg har lavet en rammesætning, hvor jeg har bestemt ’formen’ ved forskellige Tools, og eleverne har tilført ’indholdet’ i form af kropslige udtryk.

¹ Musik, bevægelse og udtryk

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Min empiri består derfor af diverse videooptagelser, for derved både at frembringe elevernes samtaler med hinanden, og deres kropssprog og bevægelser. Dette vil blive uddybet i efterfølgende afsnit.

For at finde frem til hvordan Labans bevægelseslære kan inddrages i entreprenørskabsundervisning, med henblik på at udvikle elevernes almene handlekompetence og foretagsomhed, er det nødvendigt at kende til entreprenørskabsundervisningens betydning, samt hvordan den kan indgå i skolesammenhæng. Jeg vil derfor indlede opgaven med at begrebsafklare entreprenørskabsundervisning, hvor forståelsen af kreativitet og innovation vil indgå. Ligeledes vil jeg forklare KIE-modellen af Ebbe Kromann-Andersen, da det er det didaktiske redskab, jeg har anvendt i de forskellige undervisningsforløb.

Efterfølgende afsnit vil omhandle foretagsomhedspædagogikken, da det er denne pædagogik, jeg læner mig op af for at skabe udvikling hos eleverne. Denne pædagogik danner ligeledes syntese til entreprenørskabsundervisning fx omkring nyskabelse og refleksion. I forbindelse med foretagsomhedspædagogikken vil jeg gøre brug af Anne Kirketerps foretagsomhedsdidaktik bestående af SKUB-metoden, hvor jeg samtidig vil definere Self-efficacy af Albert Banduro, da dette begreb har stor betydning for elevernes indgang til udvikling. Endeligt vil jeg i dette afsnit forsøge at vise, hvordan jeg har brugt SKUB-metoden i praksis.

Dernæst vil jeg definere handlekompetencebegrebet, som har mange associationer til foretagsomhedspædagogikken og entreprenørskabsundervisning, idet de alle fokuserer på eleverne dannelsen. Til at definere handlekompetence, vil jeg gøre brug af Hans Jørgen Kristensen og Helle Rønholt, som jeg efterfølgende vil diskutere, for derved konkret at finde ud af, hvordan de kan anvendes i praksis.

Afsnittet derefter vil omhandle Labans bevægelseslære, bestående af BESS-konceptet, som er udgangspunkt på for de forskellige undervisningsforløb, idet konceptet implicit anvendes løbende i de forskellige Tools. Ligeledes har eleverne også stiftet bekendtskab med Labans bevægelseslære i form af et skema, for derefter at skulle anvende konceptet i praksis.

Undervejs i de ovenstående afsnit vil der afslutningsvis blive opsamlet i en kort konklusion. Dette for at give læseren overblik, fokus, samt synliggøre tekstens 'røde tråd'.

I analysearbejdet vil min tilgang være af hermeneutisk karakter. Forstået på den måde at synliggøre den forståelse og progression, der opstod i forbindelse med undervisningsforløbene i praktikken til det seneste undervisningsforløb i forbindelse med selve opgaven.

Analyseteksten vil blive opdelt i relevante afsnit (se indholdsfortegnelsen), for igen at synliggøre den 'røde tråd' i forbindelse med entreprenørskabsundervisning, hvilket efterfølgende vil ende ud i en diskussion for derved at fremhæve teoriens styrker og svagheder.

Dermed vil jeg konkludere på den samlede tekst og slutteligt vil jeg perspektivere.

4 Beskrivelse af empiri

Min indsamlede empiri består af diverse videooptagelser fra tre forskellige undervisningsfor-

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

løb. Jeg vil benytte mig af en åben tilgang i forbindelse med videooptagelserne jf. ovenstående. Der er både lavet optagelser fra 6. a og pigerne fra 2. årgang. I praktikken har jeg lavet undersøgelser i form af to MBU-forløb i henholdsvis 2. – og 6. kl., hvorefter jeg i forbindelse med selve opgaven, kun har lavet forsøg med 6.a. I den forbindelse har jeg forsøgt at skabe en progression.

Formålet med de forskellige optagelser er konkret at se, hvordan eleverne har arbejdet med de forskellige øvelser i hvert rum, særligt med fokus på udviklingen af deres handlekompetence og foretagsomhed. Det er dog vigtigt at nævne, at der er lavet optagelser af alle de forskellige Tools. Dette skyldes bl.a., at jeg i forbindelsen med de to første forløb, selv stod for videooptagelsen. Det blev dermed for tidskrævende og var for hæmmende ift. opgaven som facilitator. Ligeledes skyldes manglen af optagelse, at jeg i seneste forløb, havde forskellige 'assistenter', henholdsvis idrætslæreren og forskellige elever, som var forhindrede i at deltage i undervisningen. Da de af gode grunde ikke kendte til opgavens formål, optog de derfor på bedstevis ud fra mine instrukser. Dette kommer til udtryk ved, at nogle af optagelserne er af ringe kvalitet.

Jeg har undladt at benytte mig af spørgeskemaer i forbindelse med evalueringen, eftersom mine tidligere erfaringer har vist et for ringe udbytte. I stedet har jeg gjort brug af mundtlig evaluering, der består af en fælles samtale på klassen, samt 'barometeret' (Skov & Berg, 2011). Ligeledes har ønsket være en realistisk evalueringsform ift. idrætsundervisningen, som derved skulle bestå af 'fysisk bevægelse' og refleksion.

Min sidste empiriindsamling er mine løbende observationer fra praktikken. Disse overvejelser har bl.a. gjort mig i stand til at tilpasse undervisningen fra gang til gang for at opnå det bedste udbytte.

Jeg vil sammenholde empiri med teori og egne praksiserfaringer, for derved at søge svar på min problemformulering.

5 Begrebsafklaring af entreprenørskabsundervisning

På baggrund af den stærk globaliserede og foranderlige verden, som nævnt tidligere i indledningen, har arbejdet med kreativitet, innovation og entreprenørskab for alvor vundet indpas i de danske folkeskoler (Nybye & Rasmussen, 2013). Særligt har forståelsen af entreprenørskabsbegrebet udvidet sig, fra at være tæt forbundet med iværksætteri til nu have fået en social og kulturel betydning (Nybye & Rasmussen, 2013). Man samler derved kreativitet, innovation og entreprenørskab under en betegnelse, og kalder det entreprenørskabsundervisning. Dette undervisningsbegreb er meget komplekst og defineres derfor meget bredt som:

- *At give den enkelte mulighed for- og redskaber til at forme sit eget liv.*
- *At uddanne engagerede og ansvarstagende medborgere*
- *At udvikle viden og ambitioner om at etablere virksomheder og arbejdspladser*
- *At øge kreativitet og innovation i eksisterende organisationer*
- *At skabe vækst, udvikling og velfærd*

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

(Nybye & Rasmussen, 2013, s. 3)

De fleste punkter stemmer godt overens med den danske folkeskolelov fra 2006, som bl.a. omhandler den enkeltes alsidige udvikling i et demokratisk samfund (Kristensen, 2009). Man diskutere, hvorvidt det er skolens opgave at uddanne eleverne til at etablere virksomheder og arbejdspladser jf. punkt 3. Punktet er selvfølgelig opstået pga. af samfundssituationen, hvor mange mister job og virksomheder lukker pga. manglende vækst. Jeg mener dog at punktet læner sig for meget op af iværksættereri. I stedet burde der have været fokus på processerne og de redskaber, der skal til i forbindelse med virksomheder og arbejdspladser.

Iflg. Linda Greve adskiller entreprenørskabsundervisning sig fra alm. undervisning ved (Greve, 2011): *"at træne evnen til at se muligheder og handle på dem samt ved at øge de studendes evne til at arbejde verdensrettet."* (Greve, 2011, s. 7).

Det handler derved om at tilrettelægge undervisningen med et fremadrettet lærings syn således: *"at man er med til at skabe fremtiden, mens den opstår, samt se de muligheder, der opstår og være i stand til at handle på dem"* (Greve, 2011, s. 10).

Entreprenørskabsundervisning skal ses som en procesorienteret tilgang, hvor man skal tilegne forskellige kompetencer således, at eleverne bliver i stand til se at muligheder og handle derpå (Greve, 2011). Derudover er det også vigtigt, at de arbejder med omverdenen og derved skaber værdi for andre. For at kunne tilegne kompetencer inden for entreprenørskabsundervisning, er det bl.a. vigtigt at kunne arbejde kreativt og innovativt. Jeg vil efterfølgende definere de to begreber, hvorefter jeg vil give en forståelse af KIE-modellen, der er en didaktisk model, som kan anvendes inden for entreprenørskabsundervisning.

5.1 Kreativitet

Kreativitet udspringer af det latinske ord, *creatio*, hvor *cre'are* betyder at skabe (Tanggaard L., 2009). Iflg. Gyldendals fremmedordbog fra 1993 betyder det: *" (...) evnen til nyskabelse, idérigdom og evne til at realisere ideerne."* (Tanggaard L., 2009, s. 15).

Tanggaard har derved lavet en 'formel' for kreativitet: *"Kreativitet = nyhed + værdi"* (Tanggaard L., 2009, s. 13). Man er først kreativ idet øjeblik, man skaber noget nyt samtidig med, at det anerkendes af andre – altså i det øjeblik, det giver værdi for andre (Tanggaard L., 2009).

Kreativitet sker i samspil med andre, eller igennem et materiale som løbende ændres. Kreativitet ses derved som et psykologisk fænomen – dvs. noget som enkelte personer oplever og gør sammen i bestemte sociale praksis (Tanggaard L., 2009). Det betyder ligeledes, at kreativitet ikke er en isoleret mental egenskab, som vi mennesker bærer rundt på. Kreativitet er derimod noget, der udfolder sig ift. noget (Tanggaard L., 2009). Det er derfor vigtigt at processen i det kreative rum foregår i fællesskab med andre og ift. noget håndgribeligt.

Iflg. Tanggaard er kreativiteten nøglen til innovation. Alle besidder kreative egenskaber, det handler bare om at lære at bruge dem (Tanggaard L. o., 2012).

5.2 Innovation

Innovation kommer af det latinske ord *innovatio*, som betyder fornyelse

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

(www.denstoredanske.dk). Innovation er iflg. Gyldendal en udvikling af en idé og dens realisering i praksis. Ebbe Kromann-Andersen antyder, at innovation er:

"(...) kreativitet, der italesættes, systematiseres og belyses fra flere perspektiver." (Kromann-Andersen, 2009, s. 20). Ideen skal derved konkretiseres, underbygges og videreudvikles. Man kan derved sige, at innovation er en styret kreativ proces, som skal skabe værdi for andre (Kromann-Andersen, 2009).

Der findes to former for innovation: *Radikal innovation* (indeholdende fundamentale og banebrydende ændringer), samt *inkrementel innovation* (indeholdende forbedringer og små ændringer af det allerede eksisterende) (Kromann-Andersen, 2009). I opgaven tager jeg udgangspunkt i inkrementel innovation, for derved at vise, hvordan man konkret kan benytte den innovative tilgang i idrætsundervisningen.

5.3 KIE-modellen

"KIE-modellen er et enkelt pædagogisk, didaktisk redskab til planlægning af innovativ læring." (Kromann-Andersen, 2009, s. 24). Tydeligere kan det ikke siges. Modellen er bygget op om 3 "læringsrum": Det *kreative*, det *innovative* og det *entreprenante* – deri KIE. Fælles for rummene er, at der undervejs i modellen er lavet forskellige *tools* – dvs. Øvelser, didaktiske redskaber og – værktøjer. Disse er med til at inspirere eleverne, samt tilegner dem kompetencer således, at de bliver i stand til reflektere, handle og skabe værdi for andre. Det er derved underviserens opgave at anvende de forskellige tools. Dette sker igennem lærerens faciliterende undervisning. Det er væsentlig at nævne, at de 3 læringsrum skal ses som en spiral, hvor der er mulighed for at bevæge sig ind og ud mellem rummene alt efter behov (Kromann-Andersen, 2009). Det kan ofte være en god idé at gå tilbage i det kreative rum, hvis man fx er stødt på uforudsete udfordringer, eller blot er løbet tør for løsningsforslag.

Det *kreative læringsrum* indebærer, som navnet selv siger, det at være kreativ jf. Tanggaard. Da det er i det kreative rum, at ideerne produceres, er det derfor vigtigt, at eleverne har et materiale at arbejde ud fra, og processen foregår i en social praksis. Det kunne eksempelvis være en dans eller mere håndgribeligt en klump ler. Ligeledes er det også vigtigt at give eleverne plads til deres kreative udfoldelse. Iflg. Tanggaard opstår kreativitet ikke igennem pludselige indfald eller 'guddommelig' inspiration, men derimod om grundig oplæring og oparbejdelse af gode rutiner (Tanggaard L., 2009). Dette gøres bl.a. ved at benytte sig af de forskellige tools, således at eleverne træner deres kreativitet. I denne fase er det ligeledes vigtigt at tydeliggøre overfor eleverne, at alle ideer er tilladte – også de skøre og fjollede. Det er i dette læringsrum, at den *divergente* tænkning bruges – altså den skæve tænkning (Kromann-Andersen, 2009) (Tanggaard L., 2009). Denne tænkning vil ikke føre til endegyldige løsninger, men handler derimod om idegenerering og at producere en såkaldt 'idébank', da ideerne senere kan få betydning (Kromann-Andersen, 2009). Det kræver mod at være kreativ, eftersom man ofte bryder med konventionerne og derved ofte møder modstand (Tanggaard L., 2009).

I slutfasen af det kreative rum skal ideerne sorteres således, at eleverne kan danne sig et overblik over den - eller de ideer, der skal arbejdes videre med. Det er derfor vigtigt at have mange ideer, så man har noget at vælge imellem, samtidig opstår nye ideer ofte ud af mange

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

forskellige ideer. Denne proces skal danne overgangen fra det kreative rum til *det innovative rum*, hvor der yderligere bliver arbejdet i dybden med idéudvælgelsen, for at beslutte den – eller de endelige ideer. Det er ligeledes i dette rum, at den endelig idé skal værditilskrives – dvs. at man tillægger ideen værdi, som skal være til glæde for andre (Kromann-Andersen, 2009). Disse andre kan være alt fra klassekammerater til lokale indbyggere eller måske endda til en større gruppe af Danmarks befolkning. Det vigtigste med værditilskrivningen er blot, at ideen skal være til glæde for andre jf. entreprenørskabsundervisning. Ydermere er det i dette rum, at man benytter den *konvergente* tænkning, som modsat den *divergente*, handler om at finde de korrekte løsningsforslag (Kromann-Andersen, 2009). Det er derfor vigtigt, at man her folder sin idé ud, således at man vurderer dens styrker og svagheder. Det er ofte i det *innovative rum*, at eleverne får en ejerskabsfølelse for projektet eller opgaven, da det er her, de for alvor kan forstille sig ideens udformning. Til sidst skal der laves en handleplan for ideen, hvorefter ideen klargøres til at blive ført ud i livet. Øvelsen er her, at eleverne bliver bevidste om deres eget og hinandens netværk, samt forståelsen for at benytte sig af det. Når værditilskrivningen, handleplanen og ideen er udarbejdet, bevæger man sig over i *det entreprenante rum*. Her omsættes den værdifulde og den gennemtænkte løsning til reel handling, som skal være verdensrettet, hvilket er styrken i entreprenørskabsundervisning ift. til traditionel undervisning, hvor eleven tidligere blot har forestillet sig, hvordan en mulig løsning kunne udmønte sig. I den forbindelse skal det gerne komme til udtryk, om eleverne har tilegnet sig den såkaldte *doing-kompetence*, således at de bliver i stand til at handle på deres resultater - også uden for skolen (Kromann-Andersen, 2009).

Ligesom med alt andet undervisning, er det også her vigtigt, at læreren angiver en tydelig rammesætning for eleverne, således der ikke opstår tvivl om, hvilket rum der arbejdes i, samt skabe nogle læringsrum, der er med til at inspirere elevernes kreative og innovative arbejdsprocesser. Lærerens opgave med entreprenørskabsundervisning er bl.a. at agere som en facilitator, der vejleder og støtter eleverne i deres proces i stedet for at komme med svar og løsningsforslag. Den vejledende rolle er især vigtig ift. idrætsundervisningen, hvor der er tendens til fejlretning (Winther, Engel, Nørgaard, & Herskind, 2010).

5.4 Opsamling

Entreprenørskabsundervisning er komplekst, eftersom den foruden økonomisk - også har fået en social og kulturel betydning (Nybye & Rasmussen, 2013). Formålet med entreprenørskabsundervisning er at udvikle elevernes evne til at se muligheder og derved handle på dem i en verdensrettet sammenhæng således, at det skaber værdi for andre (Greve, 2011).

KIE-modellen er en metode, som kan indgå i entreprenørskabsundervisning, da den giver eleverne mulighed for at opnå kreative, innovative og entreprenørielle erfaringer, således de igennem refleksion bliver handlekompetente og foretagsomme. Entreprenørskabsundervisning har derved stor betydning for det enkelte individs dannelse, og ses derved som et dannelsesideal jf. Nybye og Rasmussen. Jeg vil i efterfølgende afsnit forsøge at belyse, hvordan man kan udvikle foretagsomhed, og hvordan den danner sammenhæng med entreprenørskabsundervisning.

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

6 begrebsafklaring af foretagsomhedspædagogik

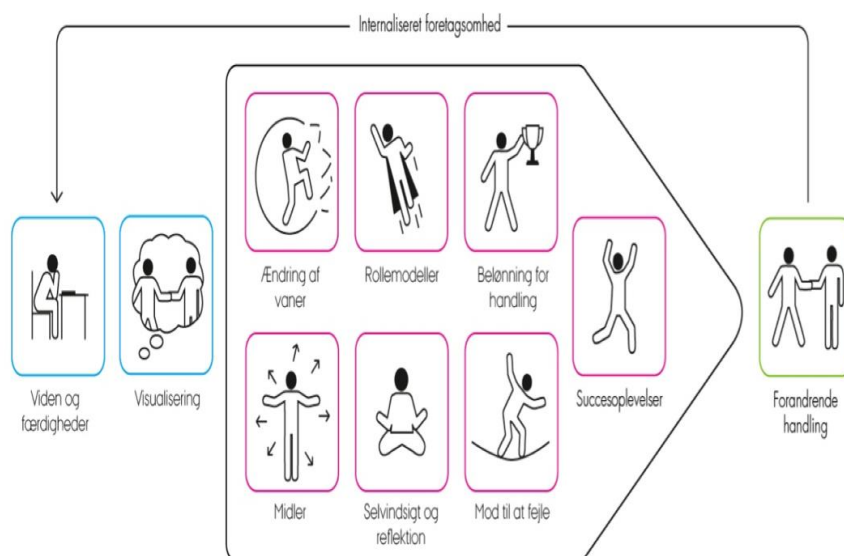
"Foretagsomhedspædagogik er den lærings- og undervisningskultur, som fremmer kompetencen til at handle på viden, som har værdi for andre." (Kirketerp, 2012, s. 66)

Foretagsomhed betyder *virkelysten* eller *energisk*. (Kirketerp, 2012). Foretagsomhed skal således forstås som en grundlæggende kompetence til at omsætte tanker til handlinger (Kirketerp, 2012).

Set i en skolemæssigsammenhæng er formålet med denne pædagogik, at underviserne har til opgave at udvikle eleverne, til at handle i overensstemmelse med deres egne ønsker på en sådan måde, at det bliver værdifuldt for andre. Dette skal bl.a. gøres således, at eleverne opnår succesoplevelser. Foretagsomhedspædagogik bliver dermed en pædagogik, hvor man udviser respekt og tager ansvar for hinanden og derved tager hinanden alvorligt. I den forbindelse har Anne L. Kirketerp udviklet *SKUB-metoden*, der indeholder foretagsomhedsdidaktikkens syv strategier.

6.1 SKUB-metoden

1. Succesoplevelser
2. Udgangspunkt i midler
3. Selvindsigt og refleksion
4. Mod til at fejle
5. Ændring af vaner
6. Rollemodeller
7. Belønning for handling
(Foretagsomhed som læringsmål)
(Kirketerp, 2012)



Formålet med metoden er, at eleverne igennem deres viden og færdigheder bliver i stand til at foretage forandrende handlinger på baggrund af refleksion og de 'skub', som underviserne giver dem. Derved udvikler eleverne større foretagsomhed, og deres *Self-efficacy* øges (Kirketerp, 2012). Sagt på en anden måde handler det om, at gøre den tavse viden² explicit,³ eller indenfor entreprenørskabsundervisning, at skabe rum for emergent viden⁴ (Gleerup, 2003).

6.2 Self-efficacy

Self-efficacy er et begreb af Albert Bandura, der på dansk minder rigtig meget om individets selvværd og selvtillid (Bandura, 2012). Der er dog ikke et dansk begreb for self-efficacy, men

² Tavs viden: Viden mennesket ikke er bevidst om

³ Eksplicit viden: Viden mennesket er bevidst om og kan anvende.

⁴ Emergent viden: Ny radikal viden eller ny fælles viden

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

oversættelsen på begrebet er: "*Troen på egne evner.*" (Bandura, 2012).

En stærk følelse af efficacy⁵ styrker ydeevnen og personlig velvære hos det enkelte menneske. Personer med høj self-efficacy opfatter svære opgaver som udfordringer, der kan og skal løses, hvorimod personer med lav self-efficacy anser svære opgaver som trusler, der skal undgås.

Self-efficacy kan udvikles gennem fire kilder (Bandura, 2012):

Mestringsoplevelser – hvor man igennem vanskelige opgaver finder løsningen og dermed opnår succes. *Sociale rollemodellens stedfortrædende oplevelser* – hvor man kan observere andre personer, som man har en god relation til, og derigennem opleve deres succes og samtidig vide, at den succes kan man selv opnå. *Social overtalelse* – hvor man via verbal overtalelse opnår resultater og derved får en succesoplevelse. Den sidste kilde til udvikling af Self-efficacy er at *hindre tildens til negativ sindsstemning* – hvor man i stedet for at fejlrette, derimod skal fremkalde det der virker (Bandura, 2012).

6.3 Anvendelse af SKUB-metoden i praksis

Måden jeg anvendte SKUB-metoden på var bl.a. at træde til som rollemodel overfor eleverne. Helt konkret var jeg selv deltagende og foreviste dansen i håb om, at de skulle få en fornemmelse af, at det var en dans, de godt kunne lære. Derudover gjorde jeg brug af 'midler' fra metoden ved at dele dansen op, således at eleverne lærte dansen løbene for derved at give dem små succeser, som skulle styrke deres Self-efficacy. En af erfaringerne jeg gjorde mig i forbindelse med metoden var, at nogle af udfordringerne ved at 'skubbe' til eleverne, kræver et godt kendskab til dem. Det kan være vanskeligt at ændre på elevernes vaner, når man har ringe kendskab. Dette gælder også ift. til elevernes selvindsigt og refleksion jf. SKUB-metoden. Dog formåede jeg at 'skubbe' til denne dimension ved at anvende en iPad og vise dem en optagelse af deres egen dansepræstation. Ved efterfølgende refleksion har jeg opdaget, at jeg i mange undervisningssammenhænge ubevidst har anvendt metoden. Efterfølgende, hvor jeg er blevet bevidst om SKUB-metoden, erfarer jeg, at jeg blevet i stand til at skabe endnu mere udvikling af elevernes handlekompetence og foretagsomhed.

6.4 Opsamling

Self-efficacy og foretagsomhedspædagogik har en stor sammenhørighed, da man i begge tilfælde lægger stor vægt på barnets succesoplevelser. Self-efficacy og foretagsomhed er noget der skal læres og kræver derfor, at der er nogle rollemodeller, der kan skabe gode relationer og 'skubbe' personen i de vanskelige udfordringer, for derved igennem bl.a. refleksion at opnå gode resultater og succesoplevelser, således at personen bliver handlekompetent og dermed skaber værdi for andre. Foretagsomhedspædagogik og entreprenørskabsundervisning danner stor sammenhæng, idet man arbejder med forskellige undervisningsmetoder og -modeller fx SKUB-metoden og KIE-modellen således, at eleverne tilegner sig kreative, innovative og entreprenørielle kompetencer, der gør dem i stand til at handle på baggrund af refleksion. Denne handling skal være værdifuld for omverdenen samt øge Self-efficacy hos det enkelte

⁵ styrke og gå-på-mod

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

individ. Efterfølgende afsnit omhandler handlekompetence, der er parallelere til foretagsomhed.

7 Begrebsafklaring af handlekompetence

Iflg. afsnit vil jeg beskrive den almene handlekompetence ud fra Hans Jørgen Kristensens og Helle Rønholts definitioner, da de, efter min mening, er mest relevante inden for entreprenørskabsundervisning. Jeg undlader at benytte mig af Karsten Snack definition, da han taler om handlekompetence i sundhedsmæssigt perspektiv og derfor ikke er relevant i denne sammenhæng.

7.1 Handlekompetence iflg. Hans Jørgen Kristensen

Hans Jørgen Kristensen definerer *handlekompetence* som "evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse" (Rønholt, 2010, s. 54). Iflg. Kristensen betyder *indsigt*: "forståelse af, hvordan noget hænger sammen, virker sammen, udvikler sig i sammenhæng, i med- og modspil mellem de enkelte elementer, der indgår i den forståelsessammenhæng, der er tale om." (Kristensen, 1995, s. 38). Dvs. at indsigt indeholder refleksioner, forestillinger om handlinger og viden om handlemuligheder (Kristensen, 2009).

Erfaringer opnås gennem egne oplevelser. Erfaringen dannes, når en oplevelse fra fx *indsigtsdelen* bearbejdes og anvendes igen. Erfaringer sker da ved hjælp af mange gentagelser.

Erkendelse opstår, når man bliver i stand til at anvende indsigten og erfaringen i forskellige sammenhænge (Kristensen, 1995).

Den almene handlekompetence bygger på værdier, der synliggøres i folkeskolens formålsparagraf (Kristensen, 2009). Særligt i § 1, stk. 2, er der en tydelig sammenhæng mellem folkeskolens overordnede mål og de handlekompetencer, der ønskes for hver enkelt barns udvikling. "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og **får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.**" (Kristensen, 2009, s. 19). (Mine fremhævninger)

Det samme gør sig gældende i § 1, stk. 3, som lyder:

"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, **medansvar, rettigheder, pligter** i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, **ligeværd og demokrati.**" (Kristensen, 2009, s. 19). (Mine fremhævninger).

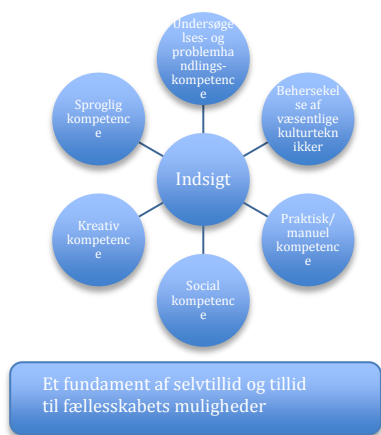
Skolens formål er derfor at danne eleverne, således at de som voksne kan handle selvstændigt i et demokratisk samfund, ved hjælp af de tillærte handlekompetencer.

Kristensen bygger den almene handlekompetence ud fra 7 kompetencemål, som skal forstås i en fælles sammenhørighed (Kristensen, 2009, s. 41). I den forbindelse har han udviklet en strukturmodel, der udgør den almene handlekompetence.

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

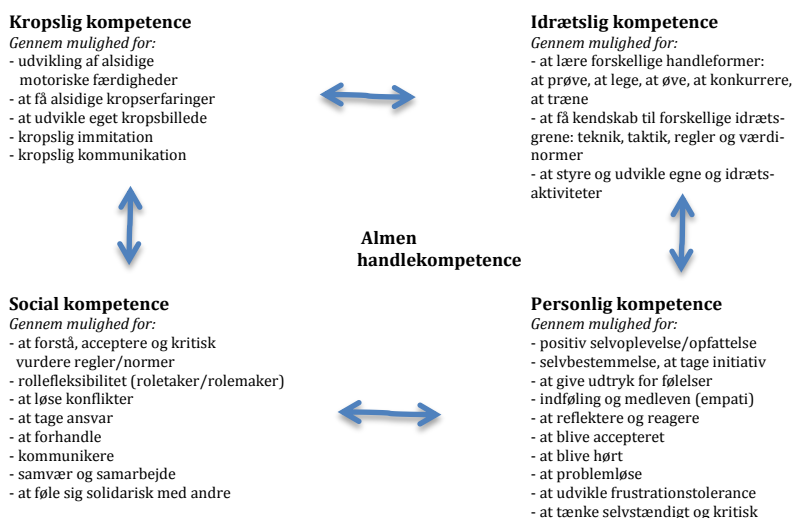


Strukturen illustrerer nogle 'bobler', som er forskellige delkompetencer (jf. de 7 kompetencemål), man skal besidde, og som alle er forbundet med hinanden. 'Midterboblen' (indsigt) er placeret i midten, da den altid er forbundet med alle de andre, uanset mængden af færdigheder og kundskaber. Den er dog ikke tillagt større betydning end de andre. Under delkompetencerne er der tilføjet et fundament bestående af selvtillid og tillid til fællesskabets muligheder. Dette fundament skal være solidt, da det danner grundlag for, at det enkelte individs muligheder for at

udvikle de forskellige kompetencer for til sidst at opnå almen handlekompetence. Dette sker igennem indsigt, hvor man bliver bekendt med de forskellige kompetencer. Derefter kræver det megen gentagelse for at opbygge erfaringer med kompetencerne. Til sidst skulle der gerne opnås en erkendelse af kompetencerne således, at individet pr. automatik bliver i stand til at anvende dem i forskellige sammenhænge.

7.2 Handlekompetence iflg. Helle Rønholt

Helle Rønholt anvender Kristensens definition af handlekompetence, således at handlekompetence udvikles igennem indsigt, erfaring og erkendelse (Rønholt, 2010). Hun ser handlekompetence som et dannelsesideal, der bygger på værdier, som underbygger folkeskoleloven jf. ovenstående. Dette dannelsesideal ses ud fra en idrætsmæssig sammenhæng, hvor især den kropslige dimension er i højsæde (Rønholt, 2010). Hun har derved udviklet en model, som skal hjælpe idrætslæreren til at skabe undervisning, der giver mulighed for at udvikle handlekompetence. Ifølge Rønholt udvikles den enkelte elevs almene handlekompetence i idrætsundervisningen i det øjeblik, der er en vekselvirkning til stede mellem den *kropslige*-, *idrætslige*-, *social* og *personlige kompetence* (Rønholt, 2010). Modellen nedenfor er en rekonstruktion af Rønholts model.



Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Modellen har til formål at give indsigt i, hvordan man med de overstående kompetencer opnår den almene handlekompetence. Det er derfor vigtigt at planlægge en idrætsundervisning, der forsøger at tilgodese og udvikle alle kompetencer.

Den kropslige kompetence består af bevægelsesmæssige færdigheder, såsom at gå, hoppe, kaste (Rønholt, 2010). Disse færdigheder tilegnes i forbindelse med de daglige gøremål under opvæksten, samt ved deltagelse i diverse bevægelseslege og idrætsgrene. Bevægelsehandlinger udføres automatisk uden videre refleksion, da det er indarbejdet i individets *kropsskema*.⁶ Den kropslige kompetence udvikles af barnet selv og ved imitation af andre børn eller voksne (Rønholt, 2010). *Den idrætslige kompetence* består af bevægelsehandlinger, såsom at øve, træne, konkurrere og lege. Den går dermed ind og udfordrer den kropslige kompetence, eftersom basisfærdighederne bl.a. skal indgå i en leg eller et spil. *Den sociale kompetence* indeholder de færdigheder, der udvikles i samspil med andre, hvorimod *den personlige kompetence* er individets personlige selvopfattelse. Dvs. at de personlige kompetencer involverer den kognitive dimension. Den personlige udvikling og kompetence er en integreret del af den sociale – og kropslige kompetence, og de kan derfor ikke adskilles.

Alle tre har de en samlet indflydelse på individets udvikling af den idrætslige handlekompetence (Rønholt, 2010).

7.3 Diskussion af Kristensen og Rønholt

Iflg. Kristensen og Rønholt er handlekompetence et dannelsesideal, og dermed ikke en undervisningsmetode eller et specifikt mål. Det kan derfor være vanskeligt at måle udviklingen af elevernes handlekompetence. På trods af de slørede resultater, mener jeg bestemt, at udviklingen af den almene handlekompetence stadig skal være højsæde i hver eneste undervisning. For at gøre Kristensens model, hvor fundamentet består af tillid, stærkere, vil jeg tilføje Banduras Self-efficacy begreb. Jeg mener, at der kræves en stærk følelse af Self-efficacy, for at kunne tilegne sig disse delkompetencer og derved udvikle almen handlekompetence.

Kristensen og Rønholt er begge enige i at handlekompetence opnås igennem erfaring og erkendelse. Handlekompetence skal derved både ske i en teoretisk og praktisk sammenhæng, hvilket indfrier formålet med entreprenørskabsundervisning jf. ovenstående. Forskellen ved de to modeller er bl.a. at Kristensen forbinder den praktiske kompetence som en fysisk ressource, bestående af et forlænget værktøj eller redskab. Rønholt derimod uddyber den praktiske dimension, bestående af kropslig kompetence, der udover at være et værktøj også er en bevidstliggørelse af kroppens formåen. Ligeledes har Kristensen tilføjet kreativ kompetence som et kompetencemål, der også lægger op til entreprenørskabsundervisning. Kreativitet er ikke et af Rønholts kompetencemål, hvilket jeg synes er en mangel, da idrætsfaget i mange sammenhænge lægger op til kreativ udfoldelse. Fx er mange sportsgrene og især professionelle sportsudøvere forbundet med kreativitet. Eksempelvis er Michael Laudrups store talent, enestående driblinger og forståelse for spillet, forbundet med kreativitet. Jeg mener derfor, at begge modeller er anvendelige, og man bør være sig begge elementer bevidst, både den

⁶ Kropsskema består af kropslige erfaringer, der lagres og fungerer som kroppens eget beredskab. (Rønholt, 2010)

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

kropslige og kreative, når man arbejder med den almene handlekompetence i entreprenørskabsundervisningen.

Følgende afsnit omhandler Labans bevægelseslære for derved at vise, hvordan man specifikt kan inddrage idrætsfaget i entreprenørskabsundervisningen.

8 Begrebsafklaring af Labans bevægelseslære

I musik, bevægelse og udtryk (MBU) findes der mange stilarter, der hver har deres eget sprog (Winther, 2010). Disse sprog indeholder ofte en underforstået beskrivelse af bevægelseskvaliteter og udtryk. Det er derfor vigtigt at have en fælles forståelse for, hvordan man kan bruge sproget, således at både bevægelsens form og dynamik bliver tilgodeset. Til at få et fælles sprog, hvor følelser og form særligt kommer til udtryk, vil jeg inddrage Rudolf Laban (1879-1958), der har udviklet en kvalitativ bevægelseslære – nemlig BESS konceptet (Body, Effort, Space og Shape). Ligeledes har Bodil Borg Høj, der er underviser på Campus Silkeborg, samt projektmedarbejder for KOSMOS, i samarbejde med to andre udviklet et skema med deres fortolkning af Labans bevægelseslære⁷. Skemaet er lavet således, at det kan inddrages i idrætsundervisningen, for derved at give eleverne en enklere forståelse af konceptet. Jeg inddrager derfor dette skema i min beskrivelse af BESS konceptet, da det tydeligt illustrerer forståelsen af Labans bevægelseslære. Jeg har ligeledes anvendt skemaet, som et didaktisk redskab i undervisningen.

8.1 BESS-konceptet

Body-kategorien handler om kroppens grundlæggende bevægelser – altså de *motoriske grundelementer*: Kravle, rulle og gå (Terp, 2009). Derudover handler kategorien om bevægelsesfunktionerne: Bøje, strække og vride – dvs. de kropsformer der er i spil.

Formålet med body-kategorien er, at eleverne skal opnå kropsbevidsthed. Ift. skemaet spørges derfor: "*Hvad er bevægelsen?*"⁸

Effort-kategorien handler om bevægelsernes energi og de følelsesmæssige udtryk, der opstår i dansen (Winther, 2010). Det er her den dynamiske kvalitet kommer i spil. Kategorien består af 4 Efforts: *Rum, Tid, Vægt og Flow*. Jeg vil nøjes med at uddybe tid og vægt, eftersom det er disse, der er blevet anvendt i undervisningen. Tidens Effort omhandler rytmen og fortæller om bevægelsens hastighed. Vægtens Effort, eller iflg. Høj kraftens Effort, omhandler bevægelsens tyngde, hvor der er tale om kraftfulde- eller lette bevægelser.

Formålet med Effort-kategorien er bevidstheden om bevægelseskvaliteten. Ift. til skemaet spørges derfor: "*Hvordan udføres bevægelsen?*"⁹

Space-kategorien handler om, hvordan man skal bevæge sig i det fysiske rum fx frem, tilbage eller til siden (Winther, Kvalitativ bevægelseslære, 2010). Ligeledes arbejdes der med *de 3 niveauer*: *Det laveste -, det mellemste – og det højeste niveau*, samt *de 3 planer*: *det vertikale (fron-*

⁷ Bilag 1 – Labans bevægelseslære

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

tale) -, *det horisontale - og det sagittale plan* (Winther, Kvalitativ bevægelseslære, 2010). iflg. Højtales der er om bevægelsernes retning, niveauer og planer.¹⁰

Formålet med Space-kategorien er bevidstheden om rummet. Iflg. skemaet spørges derfor: "*Hvor udføres bevægelsen?*"¹¹

Den sidste kategori er, *Shape-kategorien*, der handler om, hvordan kroppen former sig ift. dens eget centrum, og hvordan kroppen bevæger og former sig ift. til mennesker eller rekvisitter (Winther, Kvalitativ bevægelseslære, 2010).

Formålet med Shape-kategorien er bevidstheden om relationer. Iflg. skemaet spørges derfor: "*Med hvem udføres bevægelsen?*"¹²

8.2 Opsamling

BESS-konceptet (Body, Effort, Space og Shape) er udviklet til at få en kropslig bevidsthed, bevidsthed om bevægelseskvaliteten, bevidsthed om rummet og bevidsthed om relationer.

Ved anvendelse af kvalitativ bevægelseslære tilegner man sig derved ikke bestemte 'Laban-øvelse', men man udvikler derimod en bevidsthed om, hvordan man bruger kroppen bedst muligt ift. dansen og dens rytme, samt en dybere forståelse af hvordan vi som mennesker kan udtrykke os i dansen (Winther, Kvalitativ bevægelseslære, 2010).

Bevægelser skal derfor forstås som en helhed, der både indeholder bevægelsens *form*, *dynamik* og *relation*. I skolemæssige sammenhænge kan bevægelsesprincipperne bl.a. anvendes som et didaktisk redskab i forbindelse med leg og dans, koreograffiske processer, improviserede personlighedsudviklende danse, samt til analyse heraf.

9 Entreprenørskabsundervisning i praksis

I dette afsnit vil jeg foretage en analyse af de forskellige undersøgelser, jeg har lavet i forbindelse med entreprenørskabsundervisning, henholdsvis fra praktikken med pigerne fra 2. årgang¹³ og 6. a¹⁴, samt en nyere undersøgelse i foråret, med 6. a¹⁵, med diverse justeringer. Undersøgelserne er foretaget på Engesvang skole. For ikke at skabe forvirring har jeg navngivet de forskellige forløb. Pigerne fra 2. årgang (forløb A), 6. a forløbet fra praktikken (forløb B), og det seneste forløb med 6. a (forløb C).

I praktikperioden for 2. årgang har jeg ud fra Fælles Mål 2009 udvalgt følgende trinmål for faget idræt efter 2. klasse, som skal gøre eleverne i stand til at: (www.uvm.dk, 2009)

→ *Anvende rytmiske bevægelser til forskellige musikformer*

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Bilag 2

¹⁴ Bilag 3

¹⁵ Bilag 4

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

- Eleverne skal gruppevis komponere deres egen koreografi igennem en innovativ proces
- Eleverne skal fremføre dansen for de andre grupper

→ *Udtrykke forskellige figurer kropsligt*

- Eleverne skal indirekte anvende Labans bevægelseslære
 - Fokuspunkter : markeret/flydende (Effort) og niveauerne (Space)

Ydermere har jeg ud fra Fælles Mål 2009 udvalgt følgende trinmål for faget idræt efter 7.klasse, som skal gøre eleverne i stand til at: (Undervisningsministeriet, Fælles Mål, faghæfte 6, 2009)

→ *Mestre koordineringen af kropslige bevægelser og bevægelsesmønstre*

- Eleverne får kendskab til at kunne bevæge sig i forskellige niveauer og rum
- Eleverne får kendskab til, hvordan man bevæger sig til flydende og markeret musik.

→ *Skabe og udføre egne og andres danse og koreografier*

- Eleverne får inspiration fra hinandens rytmiske bevægelser
- Eleverne tilegner sig færdigheder, der gør dem i stand til at kunne lave deres egen koreografi igennem en innovativ proces

I forbindelse med det seneste undervisningsforløb har jeg ud fra Fælles Mål 2009 anvendt ovenstående trinmål for faget idræt efter 7.klasse (Undervisningsministeriet, Fælles Mål, faghæfte 6, 2009). Dog har jeg foretaget ændringer i følgende mål:

→ *Mestre koordineringen af kropslige bevægelser og bevægelsesmønstre*

- Eleverne skal have kendskab til Labans bevægelseslære, således de kan anvende de forskellige kategorier i deres dans

→ *Skabe og udføre egne og andres danse og koreografier*

- *Eleverne skal fremføre deres dans for 1. kl. (verdensrettet)*

Forløbet fra praktikken foregik således, at begge årgange gruppevis skulle komponere en dans til sangen, "Let go". Til dette undervisningsforløb anvendte jeg KIE-modellen, som mit didaktiske reskab, samt SKUB-metoden og Labans bevægelseslære. De sidst nævnte redskaber anvendte jeg indirekte i undervisningen, hvilket derved var ubevidst for eleverne. I C-forløbet skulle de lave en koreografi til sangen, "We're All In This Together", fra High School Musical (HSM). Forskellen på forløbene var derved, at den innovative proces kun skulle foregå i forbindelse med omkvædende og i en instrumental del, hvor de individuelt skulle improvisere. Et af målene for undervisningen var, at de skulle anvende Labans bevægelseslære i deres koreografi jf. ovenstående. Hver gruppe fik derfor tildelt en af kategorierne fra BESS-konceptet. De

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Øvrige elementer i sangen var forberedt på forhånd således, at de kunne få indsigt i dansen. I modsætning til det forrige forløb, hvor deres koreografier var meget korte, fik de nu lavet en dans i fuld længde, og havde derved mulighed for at udvikle deres kropslige bevægelser og udtryk (jf. kropsligkompetence).

Til dette undervisningsforløb benyttede jeg igen KIE-modellen og SKUB-metoden. Ligeledes anvendte jeg igen Labans bevægelseslære, dog denne gang i form af skemaet jf. Labans bevægelseslære, således at eleverne derved blev bevidste om konceptet. Ydermere tilføjede jeg en fase fra Appreciative inquiry (AI) – også kaldet 4D-modellen, som er en organisatorisk teori, der bygger den antagelse, at der i alle mennesker og organisationer findes succeshistorier, som giver potentiale for udvikling (Monberg, 2005). Denne udvikling sker ud fra erfaringer, hvor man tager afsæt i de positive erfaringer – altså det der virker. Modellen er bygget op af fire faser: *Discovery (opdagelsesfasen)*, *Dream (drømmefasen)*, *Design (skabelsesfasen)* og *Destiny (realiserings- og fastholdelsesfasen)* (Monberg, 2005, s. 134). Eftersom jeg kun anvendte Discovery, vil det kun være denne fase, der vil blive fremhævet. Formålet med denne fase, er at få indsigt i den eksisterende verden, hvilket i dette tilfælde, er den rytmiske verden. Der skal derfor skabes et fælles erfaringsgrundlag, som giver værdi og styrker motivationen. For at opfylde dette, skal der derved være mulighed for at gå på opdagelse og være undersøgende (Monberg, 2005).

Min sidste tilføjelse var en fase fra FIRE-design, som ligeledes er en didaktisk model for udvikling af innovative elever (Rohde & Olsen, 2013). Modellen består af fire faser: *Forståelse (F)*, *Ideudvikling (I)*, *Realisering (R)* og *Evaluering (E)*. Eftersom jeg kun har benyttet mig af evalueringsfasen, er det derfor kun den der fremhæves. Formålet med fasen er at finde ud af, hvad eleverne har lært, og om de har nået målet med undervisningen. Evalueringsfasen handler derfor om at få eleverne til at reflektere. Fasen omfatter derfor to processer: *Personlig refleksion over proces og læring* og *Erfaringsudveksling med andre*. Første proces handler derved om, eleven individuelt/med hjælp fra læreren finder ud af, hvad man har lært. Anden proces handler om at forstærke den nye viden. Dette gøres ved at italesætte den nye viden over for andre. I begge tilfælde handler det at gøre den tavse viden eksplicit, så eleverne bliver bevidste om, hvad de ved (Rohde & Olsen, 2013).

9.1 Discovery (opdagelsesfasen)

I forbindelse det C-forløbet byggede jeg entreprenørskabsundervisningen op således, at jeg indledte forløbet med Discovery-fasen, for derved at give eleverne indsigt og en fælles forforståelse ind i den eksisterende viden – altså den rytmiske verden jf. ovenstående. Som nævnt tidligere anvendte jeg kun KIE-modellen i praktikforløbet, men erfarede efterfølgende, at den fra min optik, var mangelfuld. Ved anvendelse af KIE-modellen, fik eleverne ikke nok indsigt i den eksisterende viden, og havde derfor svært ved at være kreative pga. manglende forforståelse og erfaring med rytmiske bevægelser. Formålet med denne fase var således, at give eleverne større kendskab og erfaring MBU. I den forbindelse anvendte jeg forskellige Tools i

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

form af diverse miniserier. Jeg tog udgangspunkt i mesterlærerprincippet¹⁶, hvor eleverne skulle imitere mine bevægelser. Begrundelsen for at benytte mesterlærerprincippet er, at der inden for rytmisk bevægelse, gymnastik og dans er stor tradition herfor, forstået således at underviseren instruerer øvelserne, hvorefter eleverne efterligner dem. Ligeledes er en af forudsætningerne for at være kreativ, at man har været i såkaldt mesterlære, og derved kender til den eksisterende viden inden for det aktuelle felt (Tanggaard L. , 2009). Dvs. *"(...) de har lært sig at bruge deres eget felts redskaber og teknikker af andre."* (Tanggaard L. , 2009, s. 24). Denne deduktive tilgang var til stor gavn i de efterfølgende lektioner, hvor eleverne igennem diverse gentagelser fik større erfaring med de forskellige serier og derved den kropslige kompetence¹⁷. Igennem denne erfaring skulle eleverne opnå en erkendelse, således de blev parate til at bevæge sig over i det kreative rum.

Det er her vigtigt at nævne, at 6. a er en klasse med mange boldspillere, og rytmisk dans er derfor en 'udebane' for dem. Motivationen for at danse var derfor meget lille blandt drengene. Dette kom hurtigt til udtryk ved, at de pjattede eller slet ikke var deltagende.¹⁸ Ligeledes er der i første optagelse tegn på, at drengenes Self-efficacy er meget lavt, da de har travlt med at kigge rundt på hinanden. Dette ændredes dog senere, hvor de fik mere erfaring med dansen. En senere optagelse viser, hvordan næsten alle elever er deltagende og ikke længere har travlt med at kigge på de andre¹⁹. Da eleverne var blevet introduceret i første del af dansen og den var øvet igennem via mange gentagelser, var eleverne nu klar til at bevæge sig over i det kreative rum, hvor de skulle finde ideer til deres egen koreografi, som skulle udføres i omkvædet.

9.2 Det kreative læringsrum

I dette rum brugte jeg en Tool kaldet 'ruderen'²⁰ til C-forløbet. Dette var den eneste Tool, jeg benyttede mig af, hvorimod jeg i praktikforløbet anvendte flere forskellige Tools. I begge tilfælde opstod der store udfordringer med elevernes kreativitetsevne, og mange gik derfor helt i stå. I anvendelsen af første Tool²¹ fra A-forløbet illustrerer optagelsen, at nogen af pigerne fra 2. kl. havde svært at komme i gang²². Noget tyder på, at de manglede erfaringer med at finde på egne bevægelser (jf. Kristensen og Rønholt), og mange gik derfor helt i stå. Udfordringen i B-forløbet bestod i, at eleverne grupperede sig, og derfor ikke arbejdede individuelt

¹⁶ Definition på mesterlærerprincippet: *"...læring gennem deltagelse i et praksisfællesskab, med gensidige forpligtelser for mester og lærling i en specifik social struktur over en længere periode"* (Winther, Engel, Nørgaard, & Herskind, 2010, s. 35)

¹⁷ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0165

¹⁸ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0162

¹⁹ Bilag 5 – Videooptagelse nr. 0165

²⁰ En gruppe elever danner en ruder, hvor alle har fronten mod én person. Denne person bestemmer en bevægelse og vender sig om mod en af de andre, når der skal imiteres en ny bevægelse.

²¹ Eleverne skal udtrykke sig til sangen "Let go". Først er der en meget åben rammesætning – de skal blot bevæge sig frit, hvorimod fokus efterfølgende bliver på de enkelte kroppsdele fx hoved og arme. Rammesætningen bliver derved mere lukket.

²² Bilag 5 – videooptagelse nr. 0139

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

med opgaven. Jeg vurderede dog, at eleverne tilegnede sig den erfaring i grupperingen, de behøvede for at begå sig i det videre forløb og forsøgte derfor ikke at standse deres arbejdsproces. Denne observation bekræfter mig i at kreativitet foregår i social praksis jf. Tanggaard. Yderligere kan man se på de to optagelser fra B-forløbet²³, at nogle af børnene løber rundt og ikke er deltagende i første del af øvelsen, hvor de frit skal finde på og rammesætningen dermed er meget åben. Der er endda en elev, som løber og leger med en bold. I modsætning til anden optagelse, hvor der fokuseres på en bestemt kropsdel og rammesætningen dermed er mere lukket, ses det tydeligt, at alle er deltagende. Disse optagelser bekræfter mig endnu en gang i, at rammesætningen for eleverne i denne fase er vigtig, og at rammerne ikke må være for åbne.

Optagelsen med 'ruderen' i C-forløbet illustrerer ligeledes manglende deltagelse og manglende kreativitet.²⁴ Fejlen i denne fase bestod i manglende idegenerering – altså anvendelse af for få Tools, samtidig med, at eleverne skulle have haft mere tid i dette rum. Denne manglende kreativitet kan bl.a. skyldes en lav self-efficacy jf. Bandura. Min erfaring med de to årgange var nemlig denne søgen efter anerkendelse blandt hinanden, hvilket kom til udtryk i, at de fokuserede rigtig meget på hinandens ageren. Dog er jeg bestemt enig med Tanggaard i, at kreativitet sagtens kan læres. Det handler om, at man beslutter sig for at være kreativ og får oparbejdet sig nogle gode rutiner (Tanggaard L. o., 2012). Altså kan kreativitet trænes – også blandt børn.

En anden observation, jeg gjorde i forbindelse med det kreative læringsrum, var i Tool'en kaldet 'cirklen', hvor eleverne skulle danne en cirkel, hvorefter hver enkel elev skulle stille sig ind i midten og finde på et udtryk. Hos pigerne i 2. kl. var der ingen frygt for at stille sig i midten og udføre en bevægelse²⁵. Denne Tool var en stor succesoplevelse, eftersom alle var deltagende både i form af inputs og efterligning af andres bevægelser. Derimod var det en større udfordring hos nogle af pigerne i 6. kl. I denne Tool endte det med, at nogle af pigerne fik lov til at stå to i midten og vise en øvelse for resten af klassen. Dog skal det nævnes, at pigerne var meget engageret i at imitere øvelserne fra de andre, blot de ikke skulle stå alene i midten. Jeg vurderer derudfra, at det kan have været en ekstra tryghedsfaktor for pigerne i 2. kl., at de har været kønsopdelt og dermed fremmende for den kreative udfoldelse. Ligeledes er min erfaring, at man i 6. kl. er skrøbelig omkring sin identitet, og hvad andre tænker. Således er alderen også en afgørende faktor.

Jeg observerede ligeledes, at eleverne ikke gjorde brug af skemaet med Laban i C-forløbet på trods af, at de forinden var blevet instrueret i skemaet, og hver gruppe havde fået tildelt en kategori. De fandt blot på forskellige øvelser uden videre betænkningstid. Dog kunne nogle af bevægelserne fint indgå gruppernes kategorier. Labans bevægelseslære var derfor tavs viden for eleverne, hvilket bekymrede mig, eftersom jeg gerne ville gøre konceptet mere eksplicit og

²³ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0150 og 0151

²⁴ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0177

²⁵ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0141

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

derved skabe en progression ift. til det forrige forløb fra praktikken. Dette skulle dog senere hen vise sig at lykkedes.

Ud fra de erfaringer jeg har gjort mig i forbindelse med det kreative læringsrum, er jeg bl.a. nået frem til den erkendelse, at den kreative proces ikke kommer naturligt til eleverne, som man kunne forvente, men derimod skal oparbejdes til faste rutiner jf. Tanggaard. Det er derfor vigtigt, at eleverne får rig mulighed for at arbejde med tilhørende Tools inden for dette rum, samt at man som underviser sikrer sig, at de forstår at anvende dem. Dernæst er det også vigtigt, at underviseren er opmærksom på, at det kræver stort mod at arbejde inden for dette felt. Tryghedsfaktoren spiller dermed en afgørende rolle for den kreative udfoldelse. En anden afgørende faktor i dette rum er, at det kan være svært for eleverne at forestille sig det færdige resultat, hvilket kan være årsag til dalende aktivitetsniveau eller manglende deltagelse. Denne forestilling opstår som regel først i det innovative læringsrum.

9.3 Det innovative læringsrum

Overgangen hos 6. a, fra det kreative - til det innovative rum, viste tydeligt en blanding af en divergent - og konvergent tænkning, idet nogle elever valgte en bevægelse fra en tidligere øvelse, mens andre fandt på helt ny bevægelser (jf. KIE-modellen). I A- og B-forløbet blev der flittigt arbejdet med de valgte øvelser. Eleverne udviste stor selvstændighed, da de bl.a. aktivt gentog deres valgte øvelse. De få elever, der havde svært ved at udvælge en bevægelse, kunne ved hjælp af Tool'ens struktur ('firkanten')²⁶, hente inspiration hos de andre grupper. Det høje aktivitetsniveau var ikke på samme måde tilstede i c-forløbet, hvilket formodentlig skyldes for kort tid til idegenerering og derved for få ideer. Derudover var rammesætningen i dette rum meget mere åbent end i de foregående forløb, og eleverne var derved mere overladt til sig selv. Det var først da de kunne fornemme resultatet, at arbejdsindsatsen blev styrket.

En anden observation jeg gjorde mig i forbindelse med elevernes motivation (C-forløbet), var en dag hvor jeg startede med kun at undervise pigerne, da drengene havde et andet gøremål ift. skolen. I denne lektion fornemmede jeg en helt anden fordybelse, koncentration og tryghed blandt pigerne²⁷. Engagementet og trygheden i forbindelsen med adskillelsen fra drengene bekræfter mig endnu engang i at opdeling af køn kan være en mulighed især i de situationer, hvor eleverne har et lavt Self-efficacy. Det var også i samme undervisning, at drengene kunne forestille sig resultatet og derved blev mere motiverede. Dette skyldtes, at pigerne pitched (foreviste) dansen for drengene, som derved oplevede det færdige resultat og efterfølgende var meget motiverede for at være en del af dansen²⁸. En sidste erfaring jeg gjorde mig i denne lektion var, at Labans bevægelseslære var blevet eksplicit for mange af pigerne. Dette kom til udtryk, da en af grupperne manglede inspiration og derfor pitched deres omkvæd for de andre grupper. Her blev kategorierne lystigt i talesat for at hjælpe gruppen. Dette bekræf-

²⁶ 'Firkanten': Gruppen danner en firkant, hvor de står med ryggen til hinanden.

²⁷ Bilag 5 – videooptagelse nr.0188

²⁸ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0193

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

ter mig i, at man sagtens kan anvende BESS-konceptet i en 6. kl. Det handler bare om, at eleverne får tid til at lære det at kende.

Mit formål med værditilskrivningen var, at de ville opnå succes, men alligevel udfordres, og derved give dem mulighed for at rykke grænser. Jeg besluttede derfor i A- og B-forløbet, at fremførelsen skulle være for hinanden og ikke for hele skolen. Progressionen i C-forløbet var dermed, at eleverne skulle fremføre dansen, så den entreprenante del derved blev verdensrettet. Eleverne skulle derfor fremføre dansen for 1. årgang. Idet værditilskrivningen var bestemt på forhånd, vurderer jeg, at tydeliggørelsen af målet og forventningerne til eleverne i forbindelse med forløbene, var af stor betydning for netop dette rum. Alle elever var vidste, at de var nødt til at gøre en aktiv indsats for derved ikke at falde uden for fælleskabet, ved at udstille sig selv på mangelen på formåen, i forbindelse med den senere optræden. I alle tilfælde var det mig, der fastlagde værdien for forløbet med den begrundelse, at entreprenørskabsundervisning var en for uvant arbejdsmetode, og at eleverne ikke selv var parate til at værditilskrive. Undervejs i den innovative proces udviste eleverne stor ejerskabsfølelse, eftersom alle aktivt deltog. Det var en væsentlig observation, at den sociale kompetence her blev afprøvet og udviklet. Ens for begge årgange var, at de var gode til at kommunikere, samarbejde og tage ansvar, idet at de bl.a. gav hinanden plads til at komme med forslag. Det var kun få grupper, som havde konflikter, og de var ikke større, end de kunne løses. De grupper der havde konflikter, var præget af en gruppesammensætning af mange "ledere", men også denne observation er udtryk for engagement og ejerskabsfølelse hos eleverne.

9.4 Det entreprenante læringsrum

Efter eleverne flittigt havde arbejdet i de 2 foregående rum, var de nu klar til at fremføre deres koreografi for henholdsvis resten af klassen og 1. årgang. På trods af, at fremførelsen for klassen ikke helt opfylder den entreprenante del, hvor det skal være verdensrettet jf. entreprenørskabsundervisning, blev jeg alligevel bekræftet i, at denne beslutning var korrekt. Blot det at skulle danse foran sine klassekammerater, var meget grænseoverskridende for nogen, og da det var første gang eleverne stiftede bekendtskab med denne undervisningsform, vurderer jeg, at denne optræden var tilstrækkelig til at rykke deres grænser. Ligeledes var opvisningen for 1. årgang også meget grænseoverskridende. Dette kom særligt til udtryk i freestyle-delen, hvor eleverne placerede sig helt ude i hjørnerne og derved ikke benyttede sig af hele rummet, som de havde gjort tidligere i øvelokalet.²⁹ Dette overraskede mig meget, eftersom de havde udvist stor selvsikkerhed i øvelokalet og dermed gav udtryk for, at de var parate til den store opvisning. Dette bekræfter mig i deres lave Self-efficacy ift. MBU, som dermed kræver mere træning fx ved flere korte fremvisninger for hinanden. Dog fornemmede jeg en øget Self-efficacy blandt nogle af eleverne, idet de fremførte for 1. årgang uden overtalelser, som havde været nødvendigt i forbindelse med fremførelsen for klassen. Jeg mener dermed, at alle fremførte et tilfredsstillende resultat i alle forløb.

²⁹ Bilag 5 – videooptagelse nr. 0044

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Håbet for dette rum var, at eleverne skulle opnå tilfredshed med egen indsats og det fælles resultat, for derigennem at styrke deres eget selvværd, selvtillid og især Self-efficacy. Særligt for 6. kl. var ønsket i B-forløbet, at de ville turde at vise deres danse til morgensang og derved bekræfte mig i, at de havde opnået handlekompetence og foretagsomhed. Dette var desværre ikke tilfældet i første omgang, men det skulle senere vise sig, at nogen af eleverne alligevel havde opnået 'doing-kompetencen' jf. KIE-modellen og dermed var blevet mere foretagsomme, da de ved en senere lejlighed bad om lov til at vise et selvkomponeret produkt til morgensamling. Det interessante var, om eleverne selv fornemmede denne succesoplevelse, hvilket bl.a. ville komme til udtryk i evalueringsfasen.

9.5 Evalueringsfasen

I A- og B-forløbet foretog jeg en mundtlig evaluering på klassen. Dette gjorde jeg pga. manglende tid og manglende Tools i forbindelse med evaluering. Formålet med evalueringen var dog at få eleverne til at reflektere over forløbet i forbindelse med arbejdsprocesserne i de forskellige rum, samt en refleksion over egen indsats. Eleverne syntes det havde været sjovt, på trods af manglende motivation – særligt i starten. Derudover syntes de, det havde været en interessant og anderledes måde at arbejde på. På trods af stadig tydelig usikkerhed og manglende Self-efficacy, havde eleverne alligevel haft en god oplevelse med at fremføre deres dans for hinanden. Dette kom til udtryk ved, at mange udviste stor iver for at fortælle om deres gode oplevelse, samtidig med at deres kropssprog også signalerede stor tilfredshed. Denne begejstring var gældende både for 2. – og 6. kl.

I forbindelse med C-forløbet anvendte jeg 'Barometeret' til evalueringen. Barometeret er en metode, der skal få eleverne til at reflektere over deres egen udvikling (Skov & Berg, 2011). Man tegner en linje på gulvet, hvor man i hver ende markerer modpolerne. I dette tilfælde "Super godt" og "Dårligt". Der stilles derefter spørgsmål, hvor eleverne efterfølgende placerer sig på linjen, hvor deres udvikling bedst illustreres. Eleverne får dernæst mulighed for at begrunde deres placering (Skov & Berg, 2011). I forbindelse med denne Tool, fik eleverne mulighed for at reflektere over egen udvikling. Det var tydeligt at se på evalueringsoptagelsen, at der var stor forskel på motivationen, blandt pigerne og drengene, i forbindelse med forløbet³⁰. Modsat pigerne var drengene ikke særlig motiveret for at danse.

Da jeg spurgte ind til deres kreativitetsevner, placerede de fleste sig i det dårlige felt på trods af, at de havde fået lavet nogle rigtig gode og kreative koreografier. Dette bekræfter mig igen i en lav Self-efficacy. Det samme var tilfældet i spørgsmålet vedr. anvendelsen af BESS-konceptet. Også her placerede eleverne sig i det dårlige felt, som om de slet ikke havde anvendt bevægelseslæren. Dette kunne endnu en være tegn på manglende Self-efficacy, men også at Laban i nogle tilfælde stadig var tavs viden for eleverne og dermed ikke gjort tilstrækkelig eksplícit.

³⁰ Bilag 5 – videoptagelse nr. 0041

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

9.5 Opsamling

Formålet med entreprenørskabsundervisningen i de forskellige MBU-forløb, var bl.a. at give eleverne indsigt i den rytmiske verden (eksisterende verden). Igennem de forskellige rum skulle de arbejde med forskellige Tools, og derved opnå erfaringer forskellige rytmiske udtryk, samt arbejdet med innovative og entreprenante processer. For til sidst at opnå en erkendelse, der gør dem i stand til at bruge deres erfaringer i andre sammenhænge. Dertil var målet, at de skulle udvikle handlekompetence og foretagsomhed. I den forbindelse er det særligt vigtigt at planlægge undervisningen således, at der kommer fokus på øget Self-efficacy blandt eleverne, samt giver dem mulighed for refleksion. Disse fokuspunkter kan styrkes igennem anvendelse af diverse Tools.

Følgende afsnit vil være en diskussion af entreprenørskabsundervisning i praksis.

10 Diskussion af entreprenørskabsundervisning i praksis

Man kan diskutere hvorvidt KIE-modellen kan stå alene, når man arbejder med entreprenørskabsundervisning. Jeg mener at en af styrkerne ved KIE-modellen er, at den er udarbejdet som et didaktisk redskab til brug i undervisningen modsat 4D-modellen, som er en virksomhedsmodel. KIE-modellen er derved let anvendelig for nybegyndere inden for dette område. En anden styrke er de forståelige læringsrum, som umiddelbart er lette at benytte sig af. Til hvert læringsrum er der forskellige eks. på diverse Tools, som man kan anvende i undervisningen. En sidste styrke, som jeg vil fremhæve er, at modellen skal ses som en spiral, hvor man har mulighed for at bevæge sig frem og tilbage i de forskellige rum.

En af svaghederne ved modellen er, at det kan være svært både for underviseren og eleverne at skelne imellem, hvornår man er i hvilket rum. Dette kom særligt til udtryk i C-forløbet, hvor overgangen fra det kreative – til det innovative læringsrum ikke var særlig tydelig. Dette skabte forvirring blandt eleverne, idet nogen derved anvendte den divergente tænkning og dermed befandt sig i det kreative rum, mens andre gjorde brug af den konvergente tænkning og dermed befandt sig i det innovative rum. Det er derfor meget vigtigt, at underviseren er tydelig på, hvor der arbejdes, således at processen ikke bremses. En anden svaghed ved KIE-modellen er, at den starter i det kreative læringsrum, hvor der skal idegenereres. Problemet er, at eleverne derfor ikke får mulighed for at tilegne sig nok indsigt til at kunne være kreative, da de af gode grunde ikke ved, hvad de skal være kreative ud fra. For at styrke KIE-modellen, mener jeg, at det er nødvendigt at tilføje et ekstra element, således at eleverne får mulighed for at være undersøgende. I mit tilfælde anvendte jeg, som tidligere nævnt Discovery-fasen, for derved at give eleverne et større kendskab til den rytmiske verden og især Labans bevægelseslære. Iflg. SPIF-rapporten er en af idrættens styrker bl.a., at den har en stor baggrundshistorie og –kultur, og alle har derfor en god indsigt, når de starter i skole (Munk & Seelen, 2012). Muligheden for at inddrage mere teori, fx Labans bevægelseslære i undersøgelsesfasen, bliver derved større. I C-forløbet kan man diskutere, om eleverne var undersøgende nok, idet mange gik helt i stå i den kreative del. Havde der været mulighed for at vise video, kunne man fx have vist eleverne musikvideoen til *"We're All In This Together"*, for derved at

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

inspirere dem og give dem kendskab til baggrunden for dansen. Udfordringen i MBU-undervisningen og undervisning generelt for idræt ligger i, at eleverne ofte kun har deres egen krop at være undersøgende ud fra. Det kunne derfor være en ekstra styrke, hvis man begyndte at anvende medier, i form af iPads eller projektere, i undervisningen.

En anden svaghed ved anvendelsen af KIE-modellen i idrætsundervisningen er, at de mange Tools ikke er tiltænkt idrætsundervisningen, og underviseren bliver nødt til selv at opfinde nogle Tools, hvilket kræver ekstra forberedelse i en i forvejen presset dagligdag. Ydermere kan modellen kritiseres i forbindelse med idegenerering. I det kreative rum lægges der op til stor idegenerering forstået på den måde, at det gælder om at finde så mange ideer som muligt – helst over 100 ideer (Kromann-Andersen, 2009). Dette kan dermed bremse elevernes arbejdsproces, hvis de har fundet en særlig idé, som de gerne vil arbejde videre med, hvilket modellen ikke giver mulighed for. Det er derfor vigtigt at finde en balance mellem idegenerering, som en proces for elevernes udvikling af kreative evner, og samt elevernes forventninger ift. den aktuelle opgave. Dette illustrere eksemplerne fra de forskellige forløb, hvor der i A- og B-forløbet blev anvendt mange forskellige Tools til stor idegenerering modsat C-forløbet, hvor der kun blev anvendt en Tool jf. undervisningsforløbene.

En sidste mangel, ved anvendelse af KIE-modellen, er evalueringssiden, som bliver beskrevet meget kort i bogen. Der er i den forbindelse ikke udarbejdet nogle Tools, til at styrke forløbet og elevernes refleksion for udvikling. I mit tilfælde var jeg derfor nødsaget til at anvende evalueringssiden i C-forløbet jf. ovenstående, for derved at sikre mig en kvalificeret evaluering i form af at tydeliggøre elevernes mulighed for refleksion over egen praksis, samt bevidstgørelse af ny viden. Ikke nok med, at den gavner eleverne, den viser også læreren, hvad eleverne fik lært og ikke lært – altså hvilke mål der blev indfriet, og hvilke der skal arbejdes videre på. Derudover kan der også være, opstået nogle nye behov, som der skal arbejdes videre på fx Self-efficacy.

Forskellen fra traditionel mundtlig evaluering er, at eleverne skal flytte sig i forbindelse med de forskellige spørgsmål. Der tilføres således bevægelse, og samtidig er evalueringen visuel. Ligeledes er det også en måde, hvorpå eleverne kan sammenligne sig med hinanden, idet de får mulighed for at se, hvor de står ift. de andre klassekammerater. Ulempen her kan være, at nogle placerer sig samme sted som deres klassekammerater, og dermed ikke reflekterer over sin egen praksis, hvilket kom til udtryk i evalueringssiden.³¹ Der kan derved opstå en risiko for evalueringens manglende validitet. For at mindske denne risiko er det vigtigt, at læreren er opmærksom på, hvor eleverne placerer sig først, da det ofte er den ærlige refleksion og evaluering.

Som nævnt tidligere har man igennem dansk idræts historie oparbejdet en idrætskultur – især inden for dans, der har rødder mange år tilbage, og eleverne derved har en god baggrundsviden for, hvad dans er (Korsgaard, 1997). For at give dem en endnu større indsigt, anvendte jeg derved Labans bevægelseslære. Progressionen fra B- til C-forløbet var, at eleverne skulle kunne anvende konceptet i forbindelse med deres dans jf. ovenstående. Det var derfor

³¹ Bilag 5 – videoptagelse 0041

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

væsentligt, at gøre deres tavse viden, indenfor MBU og især Laban, eksplicit jf. Gleerup således, at de senere kunne anvende deres viden ift. til deres egne komponerede danse. I løbet af de forskellige forløb, havde jeg mange samtaler med min praktiklærer om, hvorvidt jeg skulle anvende Laban i undervisningen med 6. a. Diskussionen gik meget på hvorvidt eleverne skulle have kendskab til konceptet således, at de blev i stand til at anvende det i praksis. Meget talte imod, eftersom eleverne havde fået udleveret BESS-konceptet i form af et skema, samt en grundig gennemgang af de forskellige kategorier. Laban forblev stadig som tavs-viden for eleverne, og de opnåede aldrig rigtig en erkendelse af konceptet på trods af, at pigerne i en undervisning havde udvist forståelse for bevægelseslæren jf. evalueringen. Min selvrefleksion er dermed, at jeg til en anden gang, skal forsøge at gøre Laban til eksplicit-viden ved at anvende de forskellige kategorier igennem forskellige Tools oppe i undersøgelsesfasen. Arbejdede man med niveauerne, kunne en Tool eksempelvis være, at eleverne gruppevis skulle bevæge sig fra et punkt til et andet. Første person skulle således stille sig i en position, fx X (højeste niveau), hvorefter næste person skulle kravle igennem første persons for derefter selv at lave en figur i et nyt niveau. Tredje person skulle dernæst forbi første – og anden person, for derefter at lave en figur osv. På denne måde vil eleverne få erfaring med anvendelse af konceptet, i dette tilfælde Effort, som dermed skal give mulighed for at bringe Labans bevægelseslære til eksplicit-viden. Eftersom Labans bevægelseslære består i udviklingen af kropslige udtryk, og dermed ikke er færdige øvelser, er det tydeligt at se, at eleverne hele tiden anvender Laban i deres udtryk. Kunsten består derved i at gøre konceptet bevidst for eleverne. Jeg er fast besluttet på, at man godt kan forvente at eleverne på mellemtrinnet skal kunne anvende Laban i forbindelse med MBU-undervisning. Svagheden består igen i manglende Tools. I forbindelse med entreprenørskabsundervisning i andre idrætssammenhænge, har man udviklet spilhjulet, som er et effektivt værktøj til at fremme udviklingen, hos eleverne inden for dette felt (Terp, 2009). Igen er det op til læreren, at finde på kreative løsninger.

Entreprenørskabsundervisning har mange styrker, da man giver eleverne mulighed for at blive handlekompetente og foretagsomme særligt igennem refleksioner, hvilket kommer til udtryk ved anvendelse af diverse Tools. En af styrkerne er fællesskabsfølelsen, som opstår i forbindelse med de forskellige rum. Særlig kender tegnes dette i fasen med kreativitet, idet kreativitet skal foregå i en social praksis jf. Tanggaard. Dette betyder ikke, at man altid skal gøre alting fælles. Man kan sagtens starte med at arbejde individuelt og idegenere i form af diverse kropslige udtryk, blot man efterfølgende drøfter sine ideer i fællesskab.

I forbindelse med at anvende Laban i entreprenørskabsundervisningen er ligeledes en styrke i forbindelse med hans formål, som udtrykkes klart og tydeligt:

"at den enkelte skulle finde vej til sin egen dans" (Winther, Kvalitativ bevægelseslære, 2010, s. 125).

Dette citat stemmer overens med den innovative tanke, hvor man skal være nyskabende. Labans bevægelseslære åbner op for den kreative udfoldelse og giver mulighed for at gå på opdagelse. Der er derved god mulighed for at inddrage konceptet i entreprenørskabsundervisning. En sidste styrke, som jeg her vil nævne i forbindelse med entreprenørskab, er muligheden for differentiering, idet eleverne kan deltage på deres pragmatiske niveau ift. deres ind-

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

sigt og kropslige færdigheder. En anden differentieringsmulighed ift. MBU-forløb, er at man kan gennemføre de forskellige undervisningsforløb på de forskellige klassetrin. Differentieringen på 2. – og 6. årgang var i mit tilfælde, hvordan jeg gjorde brug af Labans bevægelseslære. En anden differentiering, jeg skulle have været bevidst om, var at vælge en anden sang til 2. kl., som passede bedre til deres *'egenverdener'*.³² Dette kunne muligvis have fået dem til at udtrykke sig mere.

Udfordringen med entreprenørskabsundervisning, hvor man gør brug af den induktive tilgang, idet eleverne selv er på banen og skal finde løsninger, kommer særligt til udtryk i kreativtidsdelen, hvor man arbejder selv eller i grupper, og derfor er overladt til sig selv i meget af tiden. Denne frihed og åbne rammsætning føles for nogen som et frikvarter, hvor de derved for lavet for lidt. Der er selvfølgelig flere faktorer, der spiller ind, bl.a. manglende overblik for det endelige resultat, hvilket er åbent for alle, samt frygten for at udstille sig selv og dermed blive til grin over for sine klassekammerater. Igen kunne det være en mulighed at overveje, om der skal kønsopdeles for derved at styrke tryghedsdimensionen. Det er ligeledes vigtigt at få anvendt nogle Tools, således, at eleverne bliver deltagende og derved får mulighed for en god idegenrering, for derved i sidste ende at opnå et nyskabende resultat, som er værdisættende for andre. Dette leder mig til en konklusion af brugen af Labans bevægelseslære i forbindelse med entreprenørskabsundervisning, samt elevernes mulighed for udvikling af handlekompentence og foretagsomhed.

11 Konklusion

I de tre MBU-forløb, hvor jeg har haft fokus på entreprenørskabsundervisning, og hvordan man kan arbejde med Labans bevægelseslære i forskellige innovative processer, er jeg hermed kommet frem til et overvejende positivt resultat. I forhold til min faglige identitet, er denne undervisningsform kommet for at blive, hvor bl.a. KIE-modellen er et effektivt didaktisk redskab, som er let anvendeligt. Den kan dog ikke stå alene, idet den både mangler mulighed for at fremme indsigt i forbindelse med den eksisterende verden, og evaluering i forbindelse med elevernes refleksion over egen praksis. Entreprenørskabsundervisning skiller sig især ud fra den traditionelle induktive undervisning ved værditilskrivningen, da forskellen ligger i, at handlingen skal skabe værdi for andre. Yderligere styrkes sammenhængen mellem teori og praksis, idet man inddrager det entreprenante rum, og dermed gør 'projektet' virkeligt og verdensrettet således, at eleverne ikke længere skal forestille sig et resultat. Man tilegner sig ligeledes erfaringer og opnår derved en erkendelse, der gør eleverne i stand til at bruge deres erfaringer senere hen i en anden sammenhæng. Eleverne bliver dermed foretagssomme og i stand til at handle, hvilket sker i forbindelse med refleksion af tilegnet viden, som derved anvendes i en ny sammenhæng. Dette er ikke kompetencer, som eleverne har på forhånd, men kræver derimod meget øvelse, stor tilvænning samt en god mængde Self-efficacy.

³² Menneskets habitus og interesse for livet (Ziehe, 2004)

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Dette gælder også for kreativiteten, der kan være vanskelig. Det er derfor vigtigt at tydeliggøre overfor eleverne, at kreativitet sagtens læres. Det handler blot om at få oparbejdet nogle gode rutiner, hvilket sker ved anvendelse af diverse Tools inden for det kreative felt.

Jeg kan derved konkludere, at der er rig mulighed for at inddrage Labans bevægelseslære i entreprenørskabsundervisningen, for derved at udvikle handlekompetence og foretagsomhed hos eleverne. Entreprenørskabsundervisningen skal derfor ses som et fremtidigt dannelsesideal, idet det nye ligger i, at elevernes foretagsomhed udmøntes i værditilføjeisen skal være til fordel for andre.

12 Perspektivering

Igennem denne opgave har jeg erfaret, at entreprenørskabsundervisning for alvor har vundet indpas i de danske folkeskoler. Det interessante bliver, hvordan regeringen vil implementere denne nye og anderledes undervisningsform ift. til den nye folkeskolereform.

Jeg tænker, at jeg vil arbejde videre med, hvordan man kan udarbejde didaktiske modeller, som specifik skal henvende sig til idrætsundervisningen, hvor man er fysisk aktiv igennem forskellige Tools. Mange af de modeller, der er til at finde på markedet, er brugbare langt hen af vejen, men de mangler dog den kropslige dimension. Jeg tænker også det kan blive aktuelt i forbindelse med mere bevægelse i folkeskolen. Jeg påtænker derfor at medbringe forskellige udarbejdede Tools til anvendelse i idrætsundervisningen, til den mundtlige eksamen.

13 Bibliografi

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. (J. Lyhne, F. Ø. Andersen, R. Kristensen, H. H. Knoop, G. Christensen, A. Linder, et al., Red.) *Kognition & Pædagogik - Tidsskrift om gode læringsmiljøer* (83), s. 16-36.

Gleerup, J. (2003). Forskningstilknnytning og professionsudvikling . I J. G. Wiedemann, *Pædagogisk forskning og udvikling*.

Greve, L. (2011). Entreprenørskabsundervisning. I A. Kirketerp, & L. Greve, *Entreprenørskabsundervisning* (s. 7-18). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kirketerp, A. L. (Marts 2012). Foretagsomhedspædagogik og SKUB-metoden. *Kognition og pædagogik* (83).

Korsgaard, O. (1997). *Kampen om kroppen - Dansk idræts historie gennem 200 år* (3. udgave, 1. oplag udg.). København: Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Kristensen, H. J. (2009). Handlekompetencen og 90'er-kompetencen. I *Didaktik og pædagogik, at navigere i skolen - teori og praksis* (1. udgave, 2. oplag udg., s. 37-61). København: Gyldendal.

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

Kristensen, H. J. (1995). *Pædagogik - teori i praksis* (1. udgave, 5. oplag udg.). København: Gyldendal.

Kromann-Andersen, E. o. (2009). *I KIE-modellen - innovativ undervisning i videregående uddannelser* (1. udgave udg.). Erhvervsskolernes forlag.

Monberg, T. (2005). *Konfliktens redskaber: fra ubevidst kultur til bevidst strategi*. Børsen.

Munk, M., & Seelen, J. v. (2012). *Status på idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Haderslev: KOSMOS.

Nybye, N., & Rasmussen, A. (2013). *Progressionsmodel: Entreprenørskabs- og innovationsundervisning*. Odense: Fonden for Entreprenørskab - Young Enterprise.

Rønholt, H. (2010). Handlekompetence som dannelsesideal. I H. o. Rønholt, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 54-66). København: Museum Tusulanums Forlag.

Rohde, L., & Olsen, A. L. (2013). *Innovative elever - undervisning i FIRE faser* (1. udgave, 1. oplag udg.). København: Akademisk Forlag.

Skov, P., & Berg, P. (2011). *Projekt effekt og antropologerne.com*. Fonden for entreprenørskab - Young Enterprise.

Tanggaard, L. (2009). *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation* (1. Udgave, 2. oplag udg.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. o. (2012). *I I bad med Picasso - sådan bliver du mere kreativ* (1. udgave udg.). København: Gyldendal.

Terp, L. B. (2009). Didaktiske redskaber i idrætsundervisningen - et inspirationsmateriale til teori og praksis. *SKUD*.

Undervisningsministeriet. (2010). *Fælles Mål 2009; Elevernes alsidige udvikling; Faghæfte 47*. Hentet fra Undervisningsministeriet: www.uvm.dk

Undervisningsministeriet. (2009). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra www.uvm.dk.

Undervisningsministeriet. (Juni 2013). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra Undervisningsministeriet: www.uvm.dk

Winther, H. (2010). Kvalitativ bevægelseslære. I H. Winther, L. Engel, M.-b. Nørgaard, & M. Herskind, *Fodfæste og himmelkys - undervisning i rytmisk bevægelse, gymnastik og dans* (1. udgave, 5. oplag udg., s. 124-134). København: Institut for idræt; Københavns universitet.

Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M.-b., & Herskind, M. (2010). *Fodfæste og himmelkys - undervisning i rytmisk bevægelse, gymnastik og dans* (1. udgave, 5. oplag udg.). København: Institut for idræt, Københavns universitet.

Rikke Uldum 141692
VIA University College
Campus Silkeborg

Bachelorprojekt
Entreprenørskabsundervisning

Den 02. maj 2014

www.denstoredanske.dk. (u.d.). Hentede 8.. December 2013 fra Den store danske.
www.uvm.dk. (2009). Undervisningsministeriet.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. Politisk Revy.

15 Bilagsoversigt

15.1 Bilag 1 – Labans bevægelseslære

15.2 Bilag 2 – Undervisningsforløb for piger i 2. årgang

15.3 Bilag 3 – Undervisningsforløb fra praktikken i 6. a

15.4 Bilag 4 – Undervisningsforløb for bachelor i 6. a

15.5 Bilag 5 – Videoptagelser

15.5.1 Videoptagelse nr. 0041

15.5.2 Videoptagelse nr. 0044

15.5.3 Videoptagelse nr. 0139

15.5.4 Videoptagelse nr. 0141

15.5.5 Videoptagelse nr. 0150 og 0151

15.5.6 Videoptagelse nr. 0162

15.5.7 Videoptagelse nr. 0165

15.5.8 Videoptagelse nr. 0188

15.5.9 Videoptagelse nr. 0193