

ENTREPRENØRSKABSUNDERVISNING I IDRÆT



Hvordan kan man som lærer i den danske folkeskole højne idrætsfagets dannelsesstærkning ved brug af entreprenørskabsundervisning i idræt? Og herigennem bekæmpe de problematikker, som faget kæmper med?

Kirstine Bram Pedersen - 16 52 29@viauc.dk

Vejledere: Bodil Borg Høj (BBH) & Birthe Lundgaard (BLUN)

Antal anslag: 68.269

BACHELORPROJEKT 2015

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	3
1.1 Problemformulering	4
1.2 Metodeafsnit	4
1.3 Præsentation af empiri.....	5
Del 1 - Entreprenørskabsundervisning i idrætsfaget.....	7
2.0 Case 1 – En praksisbeskrivelse.....	7
2.1 Entreprenørskabsundervisning i idræt.....	7
2.1.0 Processen i entreprenørskabsundervisning	8
2.2 Foretagsomhedsdidaktik	9
2.2.0 Case 2 – En praksisbeskrivelse.....	9
2.2.1 Skubmetoden	9
2.3 Self-efficacy	11
2.4 Analyse af elevernes foretagsomhed og self-efficacy	12
2.4.0 Case 3 – En praksisbeskrivelse.....	14
2.5 Læreren som facilitator	17
2.5.0 Case 4 – En praksisbeskrivelse.....	17
2.6 Dannelsesbegrebet.....	18
2.7 Delkonklusion	20
Del 2 - Problematikker i idrætsfaget	21
3.0 SPIF-rapporten.....	21
3.1 Hvad er god undervisning i dag?	25
3.2 Delkonklusion	26
4.0 Diskussion	27
5.0 Konklusion	29
6.0 Perspektivering.....	30
7.0 Litteraturliste	31
7.1 Bøger.....	31
7.2 Rapporter.....	31
7.3 Artikler/tidsskrifter	32
7.4 Internetsider	32
7.4.0 Website 1.....	32

7.4.1 website 2	32
8.0 Bilag	33
8.1 Bilag 1 elevinterviews	33
8.1.0 Søren.....	33
8.1.1 Grete.....	33
8.1.2 Mette.....	33
8.1.3 Mads.....	34
8.1.4 Peter	34
8.1.5 Nicoline.....	34
8.1.6 Lars.....	34
8.1.7 Simon.....	35

1.0 Indledning

Idræt har i mange år været omtalt som et pausefag hvor lærerne, der har undervist ikke har været linjefagsuddannede. Dette har nedprioriteret idrætsfagets status i forhold til folkeskolens andre fag. Med inddragelse af idræt som et eksamensfag i skoleåret 2014/2015, har faget fået en ny betydning i skolen. Ifølge SPIF-rapporten har lærerne ikke på samme måde, som i de andre faglige fag, brugt fælles mål eller tilrettelagt en årsplan. SPIF-rapporten indikerer ydermere, at polariseringen i faget bliver større og større. De elever der er dygtige til idræt, bliver fortsat fremtrædende, mens de elever der har svært ved idræt, får det endnu sværere. SPIF-rapporten påpeger, at folkeskolen har en fremtrædende bolddiskurs og, at dette ikke hjælper på den omtalte polarisering. Tværtimod (Munk & Seelen 2012:8).

Fælles mål for idræt nævner ikke, at eleverne skal kunne det færdige fodboldspil som eksempel. I fælles mål efter 9. klasses trin under boldbasis og boldspil står, at: *"Eleven kan udvikle boldspil"* (Website 1). Det er altså ikke uddybet, at eleverne skal kunne specifikke og færdige boldspil som fodbold og håndbold. På trods af dette er bolddiskursen stadig et gældende problem. Dette viser sig ifølge SPIF-rapporten, som påpeger at indholdet i idrætstimerne i 98 % af tiden omhandler boldspil (Munk & Seelen 2012:55).

Der er de senere år kommet fokus på innovative processer i skolen, netop fordi Danmark er et samfund i udvikling. Dette fremgår af folkeskolens formålsparagraf. Samfundet ønsker ideskabende individer for at kunne videreudvikle og skabe innovation i det danske samfund. Derfor viser den entreprenante tænkning sig nu på skemaet i folkeskolen. I min 4. års praktik afprøvede jeg denne tænkning i et entreprenørskabsforløb i idræt. Dette er netop et af de elementer jeg mener, der kommer til at være fokus på i den fremtidige skole. Jeg vil fremføre denne entreprenørskabsundervisning i idrætsfaget for at opkvalificere faget på niveau med resten af folkeskolens fag og dermed ændre på den dannelses-tænkning, som idrætsfaget er pålagt. Jeg har igennem min egen tid som folkeskoleelev og som praktikant i diverse folkeskoler oplevet denne undervisning, som SPIF-rapporten påviser: Undervisere der ikke selv har været omklædt til idrætsundervisningen, gentagelser af samme undervisningsforløb, ingen inddragelse af fælles mål eller tydeliggørelse af mål, manglende årsplaner og et markant fokus på boldspil (Munk & Seelen 2012:8). Jeg er af den overbevisning, at denne type undervisning i idræt, hører fortiden til. Jeg vil igennem dette bachelorprojekt fremhæve de problematikker, som idrætsundervisningen oplever og igennem entreprenørskabsundervisning bidrage med forslag til, hvordan dette kan anvendes i idrætsfaget. Jeg vil anvende den empiri, som jeg har indsamlet i min 4. års praktik på

Hestlund efterskole. Jeg ønsker at påvise idrætsfagets dannelsepotentialer, og dette leder mig derfor frem til følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan man som lærer i den danske folkeskole højne idrætsfagets dannelsestækning ved brug af entreprenørskabsundervisning i idræt? Og herigennem bekæmpe de problematikker, som faget kæmper med?

1.2 Metodeafsnit

Denne opgave er inddelt i to afsnit. Første del er et praksiseksempel på, hvordan man anvender entreprenørskabsundervisning i idrætsfaget og, hvad denne undervisningsform gør for eleverne og deres dannelsestækning heri. Anden del beskriver ifølge SPIF-rapporten, hvilke problematikker faget oplever, og hvordan man igennem arbejdet med entreprenørskabsundervisning, kan bekæmpe disse problematikker. Dette vil sammendrages med relevante teoretikere samt empiri.

Del 1

Del 1 indledes med case 1, som er en praksisbeskrivelse fra første lektion i min entreprenørskabsundervisning. Case 1 er medtænkt for, at læseren skal opnå forståelse og indblik i forløbet. Opgaven vil løbende inddrage cases som praksisbeskrivelser for at give læseren et tydeligt indblik i forløbet. Derefter findes et teori-afsnit, da dette er væsentlig at afklare inden, at empirien inddrages. Da problemformuleringen inddrager entreprenørskabsundervisning, vil dette begreb afklares. Hertil hører en beskrivelse af et undervisningsforløb i dette med dans som emne i faget idræt. Dette er relevant da den kvalitative empiri i opgaven, er udarbejdet i min 4. års praktik på Hestlund efterskole, hvor jeg underviste i et danseforløb med entreprenørskabsundervisning som arbejdsform (Høj 2014). Derudover vil jeg sammendrage det med Anne Kirketerps skubmetode, der tillægger, at eleverne skaber værdi for andre (Kirketerp & Greve 2011), ydermere vil jeg sammendrage det med Albert Banduras teori om self-efficacy (Koop & Kirketerp 2012). Jeg vil dertil sammendrage disse med min empiri for til sidst at afslutte del 1 med en delanalyse, som kommenterer på denne arbejdsform i idrætsfaget. Ydermere vil lærerens rolle som facilitator i en entreprenant undervisning blive beskrevet ud fra Ib Ravn og hans teori om facilitering (Ravn 2011), som ligeledes vil blive holdt op mod empiri fra Hestlund efterskole. Dette er for at afklare, om læreren har en betydning i denne form for undervisning. Dannelsebegrebet vil ligeledes blive afklaret i forhold til entreprenørskabsundervisning. Dette vil samlet blive holdt op imod den samlede empiri fra efterskolen, som er kvalitativ materiale i form af

observationer (Larsen 2013) og semistrukturerede interviews (Brinkmann 2014). Til slut vil jeg igennem førnævnte delkonklusion besvare første del af min problemformulering: *Hvordan kan man som lærer i den danske folkeskole højne idrætsfaget dannelses-tænkning ved brug af entreprenørskabsundervisning i idræt.*

Del 2

Del 2 indledes med at fremhæve hvilke problematikker, som idrætsfaget kæmper med. Der er taget udgangspunkt i SPIF-rapportens markører, der indikerer disse problematikker samt, hvad idrætslærerne kæmper med. Dette er problematikker som fravær, polarisering, indhold, medbestemmelse og dannelse. Dertil vil disse markører blive sammenholdt med empiri fra praktikken og SPIF-rapporten (Munk & Seelen 2012). Ydermere er et afsnit omkring, hvad god undervisning er. Her er det konkretiseret, hvorfor vi skal anvende entreprenørskabsundervisning i folkeskolen. Thomas Ziehe og hans teori om god anderledeshed er inddraget samt, hvordan vi skal ryste elevernes visheder (Ziehe 1998). Ydermere vil dette sammendrages med min personlige opfattelse af lærerens rolle. Del 2 vil ligeledes blive afrundet med en del konklusion. Opgaven vil blive afsluttet med en diskussion, konklusion samt perspektivering.

1.3 Præsentation af empiri

Opgaven vil blive præsenteret, diskuteret og konkluderet igennem kvantitativ og kvalitativ data. Da jeg i min praktik på Hestlund efterskole kun havde fokus på at indsamle kvalitativ data, da det på dette tidspunkt virkede som det eneste relevante, er den kvantitative data indhentet fra SPIF-rapporten. 700 idrætslærere, elever, skoleledere og ikke-idrætslærere har deltaget i undersøgelsen. Der er gjort meget ud af at udarbejde spørgeskemaerne korrekt for at gøre dem så valide som muligt (Munk & Seelen 2012). Da segmentet til den kvantitative data er så stort, er der tale om en høj grad af reliabilitet. Det er dog vigtigt at pointere, at SPIF-rapporten har en høj grad af validitet og reliabilitet (Larsen 2013), men dette er ikke gældende for netop besvarelse af problemformuleringen, da det ikke er samme problematik som i SPIF-rapporten. Det er derfor vigtigt at nævne, at validitet og reliabilitet falder for brug af kvantitativ data fra SPIF-rapporten i netop denne opgave.

Den kvalitative data består af observationer, videodagbog og semistrukturerede interviews fra 10 b. på Hestlund efterskole. Dette er en klasse bestående af 21 elever. Jeg har i 7 lektioner observeret eleverne, og disse observationer vil blive brugt i opgaven. Da de 7 ugers entreprenørskabsundervisning var slut, bad jeg eleverne lave en videodagbog, og der er anvendt enkelte citater fra denne. Til interviewet blev 10 elever udvalgt. Disse 10 elever udgjorde et bredt felt i klassen. Spørgsmålene som eleverne blev stillet, omhandler

entreprenørskabsundervisning, skubmetoden og self-efficacy. Disse interviews er valgt som et kvalitativt semi struktureret interview, da det giver intervieweren et større spillerum for opfølgning på de vinkler der bliver anset for at være vigtig i interviewet. Derudover giver det intervieweren mulighed for at være synlig som vidensgivende deltager. En definition af et semistrukturerede kvalitative interview lyder: *”Det defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at meningsfortolke de beskrevne fænomener”* (Brinkmann 2014:39). Det skal i denne undersøgelse medtænkes, at eleverne kan have søgt det svar, som underviseren gerne vil høre og, at de ikke har været oprigtige og sagt, hvad de virkelig mente (Larsen, 2013). Derfor skal der tages højde for validiteten af de interviewede, men netop da der er observationer af de afholdte lektioner, vurderer jeg, at lærerens observationer øger validiteten ved at sammenholde disse med elevernes interviews.

Den kvantitative og kvalitative data vil blive brugt for sammen at højne validiteten af hinanden. Dog er det vigtigt at nævne, at den kvantitative data er fra forskellige folkeskoler, og den kvalitative data er fra en enkel efterskole. Sammen vil empirien blive holdt op imod teorien og herigennem besvare problemformuleringen.

Dertil skal det nævnes, at jeg har skrevet praktikrapport inden for samme emne, og derfor bruger meget af den samme empiri, som jeg anvendte i praktikopgaven. Dog er der punkter i denne opgave, der er udbygget mere. Fundamentet for denne opgave er udsprunget af min praktikopgave, og derfor er der refereret til den i dette bachelorprojekt.

Del 1 - Entreprenørskabsundervisning i idrætsfaget

2.0 Case 1 – En praksisbeskrivelse

Det er første lektion i idræt på Hestlund efterskole, og foran mig sidder kun 17 elever af de 21, de er i 10B. I hånden står jeg med 7 ugers undervisningsforløb i entreprenørskabsundervisning i dans. Jeg er spændt, for da jeg præsenterede for min praktikvejleder, at jeg ville køre et forløb i dans, rynkede han på næsen og sagde *"held og lykke med det, vi fire mandlige idrætslærere underviser aldrig i dans"*.

Da jeg skal til at åbne munden, når en elev at komme mig i forkøbet: *"Skal vi spille fodbold?"* Jeg gennemgår mål og planen for de næste 7 uger med eleverne og fortæller, at hele forløbet skal afsluttes med, at de i 4 grupper skal vise en dans, som de selv har udarbejdet foran resten af skolen. Der sidder 17 stille og chokerede elever foran mig. De mumler lidt med sidemakkeren, og en elev udbryder: *"Jeg skal altså ikke danse foran hele skolen, det kan du godt glemme"*.

2.1 Entreprenørskabsundervisning i idræt

Entreprenørskabsundervisning beskrives således: *"Entreprenørskabsundervisning er en praksisorienteret undervisning, der inddrager omverdenen, understøtter kreativitet samt tilskynder til foretagsomhed og handling. Det er deltageren, der er aktiv i læreprocessen, som foregår i samspil med andre, og underviseren fungerer som rådgiver og rollemodel"* (Høj 2014:155).

Jeg vil give mit eksempel på, hvordan man opsætter et undervisningsforløb ud fra ovenstående beskrivelse af entreprenørskabsundervisning. Forløbet er inddelt i 8 faser. Faserne medtænker en undersøgende fase, hvor fokus er på udforskning, research, videns indsamling og at gå på opdagelse. Processen skal ikke nødvendigvis ske i rækkefølgen, da det kan være påkrævet at foretage ændringer undervejs i denne (Høj 2014:164). Derefter vil jeg inddrage praksiseksempler fra min praktik, hvor de 8 faser har været afprøvet i praksis. Dertil vil jeg vise, hvordan dannelsesbegrebet er anvendt i forhold til entreprenørskabsundervisningen, hvor dannelsen handler om, at mennesket igennem dialog og aktivitet får et nyt syn på dets egenverden. Disse kan tages op og omsættes til forandrende handling. Dannelse kommer først på tale, når ens viden er omsat til handling (Kirketerp 2011:85).

2.1.0 Processen i entreprenørskabsundervisning

De 8 faser i undervisningsforløbet er her uddybet. Der er taget afsæt i et forløb i idræt med dans som emne (Høj 2014:164-168).

- 1. Finde fokus** - Underviseren fortæller om processen i entreprenørskabsundervisning, eleverne bliver sat ind i forløbet og får fortalt, at de i en gruppe skal udarbejde en koreografi til et stykke selvvalgt musik. Dansen skal senere vises for et publikum, som i dette tilfælde er de resterende elever på Hestlund efterskole.
- 2. At undersøge og gå på opdagelse** - Denne fase har til formål at åbne op for elevernes oplevelse af bevægelsesglæde, leg, eksperimenter og improvisere. Læreren har udarbejdet forskellige danse, som eleverne modtager fra læreren gennem redskaber/bevægelser til den koreografi, som de senere skal udvikle. Læreren danser forskellige, netop for at ramme et bredt felt. Samtidig er de på et niveau, så alle eleverne kan være deltagende.
- 3. I gang sætning af grupperne** - Klassen inddeles i grupper af 4-5. Det er vigtigt grupperne har en god diversitet i færdigheder inden for bevægelse, musikforståelse, åbenhed, mod, vilje m.m.
- 4. Idegenerering i det kreative og innovative rum** - Rammerne for denne fase skal være et anerkendende miljø med succesoplevelser, der medvirker til, at eleverne opnår glæde, så de kan finde på ideer. Eleverne skal sige ja til nye bevægelser og tage imod de andres bevægelser. Læreren rolle er vigtig i denne situation, jeg vil derfor i det senere afsnit *Læreren som facilitator* komme ind på læreren rolle som facilitator.
- 5. Udvælgelse af bevægelser i det innovative rum** - Denne proces kan være hård for eleverne. Der kan være barrierer, der skal overvindes og mod, der skal fremtvinges til at turde stå frem. Her er det eleverne der i en gruppe skal vise bevægelser, de selv har fundet på. Eleverne skiftes til at vise bevægelser.
- 6. Perfektionering** - Hele klassen mødes. De fremviser deres koreografier. Der er respons fra læreren og underviser, og der er her mulighed for at ændre eller få nye ideer inden, at dansen skal vises foran resten af skolen.
- 7. Showtime** - Eleverne viser deres dans foran hele skolen.
- 8. Evaluering og refleksion** - Dialog med eleverne omkring processen og showet er meget vigtig. Skubmetoden kan være et redskab for at evaluere på elevernes generelle og personlige niveau.

Undervisningsforløbet i dans opsatte jeg med inspiration fra Anne Kirketerps skubmetode og igennem dette analyserede jeg på elevernes self-efficacy for at analysere på dannelsestænkningen i idrætsfaget (Bram 2014). Hertil vil jeg kort afklare begrebet foretagsomhed igennem skubmetoden, og self-efficacy af Albert Bandura, inden jeg vil anvende dem i min analyse af begreberne.

2.2 Foretagsomhedsdidaktik

2.2.0 Case 2 – En praksisbeskrivelse

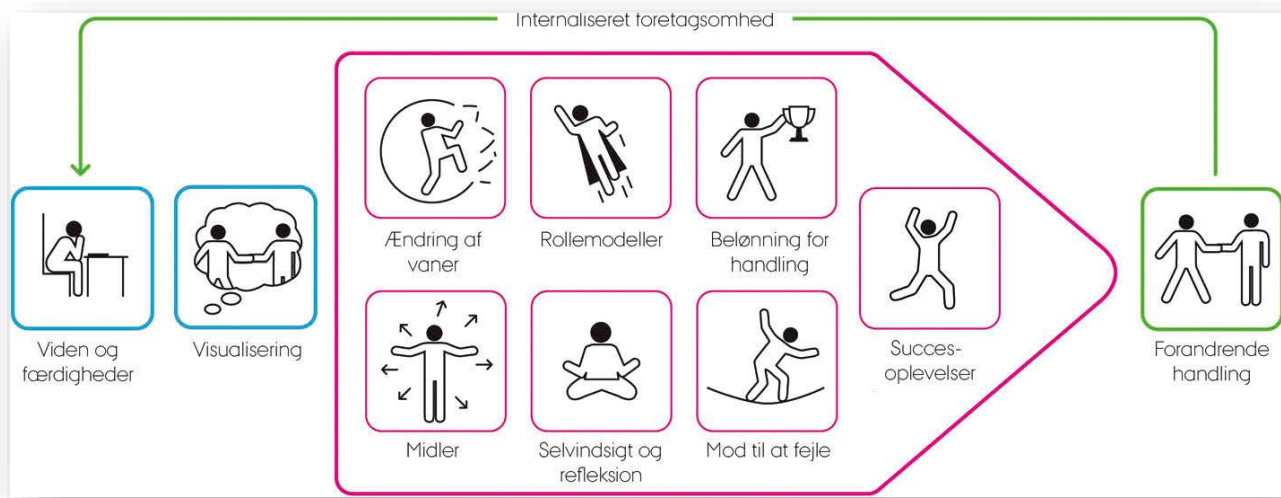
Det er aftenen, hvor eleverne skal vise deres dans for resten af skolen. En af grupperne står ude på gulvet og skal lige til at begynde. Jeg hører en gruppe elever snakke: *”Se Simon er med, han skal også danse, det er vildt, de har fået ham til det”.*

Foretagsomhed kan oversættes til følgende: *”En persons evne til at omsætte tanker til forandrende handlinger, som har værdi for andre. Handling refererer til en dynamisk bevægelse, hvor tanker formes til en ide gennem samtale med andre (...) til en forandrende handling, som er synlig, og som har værdi for et andet objekt end en selv”.* (Kirketerp & Greve 2011:94). For at fremme foretagsomheden hos sine elever kan man anvende skubmetoden og dens 7 strategier, der skal skubbe eleven fra at have teoretisk viden til at anvende viden i praksis og tilbage igen. (Kirketerp & Greve 2011:93)

I det undervisningsforløb jeg havde opbygget i dans, er der sket en forandrende handling hos eleverne, når eleverne viser deres dans foran de andre elever på efterskolen. Det er overgangen fra handling i verden til forandrende handlinger, der kan øves vha. foretagsomhedsdidaktikken og skubmetoden, som læner sig op af dannelsesbegrebet i forhold til entreprenørskabsparadigmet (Kirketerp & Greve 2011:95).

2.2.1 Skubmetoden

Ved at ”skubbe” eleven går de fra at have tanker om noget til at handle på baggrund af deres tanker (Kirketerp & Greve 2011:97). Skubbet består af en række teorier, som kaldes foretagsomhedsdidaktikken. Nedenfor ses en figur over denne:



Figur 1: Skubmetoden - skubbet fra tanker til handling (Kirketerp & Greve 2011:97).

1. Succesoplevelser - Et menneske hæfter sig tre gange så meget ved den negative oplevelse som ved den gode. Succesoplevelsen er med til at omsætte viden til værdi og er et af de vigtigste elementer til foretagsomhed (Kirketerp & Greve 2011:98-99).

2. Udgangspunkt i midler - Der skal stilles realistiske overkommelige mål, ellers kan processen være svær at overskue. Eleverne modtager mest overskueligt en forandringsproces i små bidder. Det kan ikke forudses, hvad processen ender med, derfor giver det ikke mening at have planlagt for mange handlinger på hinanden. Derfor er der tale om midler i stedet for mål. Derved kan processen ændres undervejs gennem kontrol. Disse små skridt af fuld kontrol gør, at den foretagsomme handling bliver overkommelig og mulig (Kirketerp & Greve 2011:100-103).

3. Selvindsigt og refleksion - "Hvis vi kender os selv, ved vi, hvordan vi skal undgå, at vores fejl kommer til at hæmme os" (Kirketerp & Greve 2011:102). Elever der har svært ved at ændre deres adfærd i forhold til stemningen, er fordi de evaluerer deres oplevelser forkert, og oplever dem som frygt og modstand. En sådan elev vil sætte sig imod undervisningen og derfor have svært ved at ændre adfærd. En elev som er blevet tilpas affektivt afstemt, vil have en anden opfattelse af sig selv. Dette er med til at udvikle elevens selvværd. De tanker og ideer der vil dukke op, vil ikke blive afskrevet men i stedet blive taget godt imod og brugt (Kirketerp & Greve 2011:102-103).

4. Mod til at fejle - Hvis man fejler er reaktionen ofte, at man bliver truet på hele ens livsgrundlag. Flere fiaskoer i streg kan gøre, at vi mister al tro på vores evner til at lykkes. Derfor er det vigtigt at skabe en accept omkring dette: *"Learn to fail or you will fail to learn"*. Det handler om at begå fejlene hurtigt og bruge fejlene til at lære af (Kirketerp & Greve 2011:104-105).

5. Ændringer af vaner - Eleven skal have flest mulige succesoplevelser med at omsætte viden til værdi. Dette skal medvirke til, at eleven skaber gode positive markører med foretagsom handling. En succesoplevelse ændrer ikke en negativ oplevelse men ved, at eleven oplever en succesoplevelse, er starten til en positiv oplevelse sat i gang (Kirketerp & Greve 2011:105-106).

6. Rollemodeller - Eleverne har brug for rollemodeller, en der selv har opnået resultatet, som de kan se op til. Denne rollemodel skal gøre, at de første usikre skridt kan tages uden følelsen af magtesløshed (Kirketerp & Greve 2011:106-107).

Belønning for handling - Er eksamen ikke medtænkt fra starten, og har foretagsomhed som læringsmål, risikerer man, at undervisningen fejler. Det vil blive svært at udmåle foretagsomheden (Kirketerp & Greve 2011:107-108).

I den senere analyse tilknyttedes begrebet foretagsomhedsdidaktik med self-efficacy af Albert Bandura. Jeg vil derfor redegøre for denne teori inden analysen inddrages.

2.3 Self-efficacy

Hvordan man igennem entreprenørskabsundervisning øger elevernes self-efficacy.

Albert Bandura definerer self-efficacy som: *" (...) personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv"* (Knoop & Kirketerp 2012:16). Med self-efficacy menes der personers tro på egne evner til at løse en opgave. Øget self-efficacy vil give større tiltro til egne muligheder, og elever vil dermed opfatte *" (...) vanskelige opgaver som udfordringer, der skal tages op, snarere end som trusler, der skal undgås."* (Knoop & Kirketerp 2012:16)

Elever der har høj self-efficacy, er klar over, at man må øve sig, hvis man vil være god til noget. Hvorimod personer med en lav self-efficacy ofte tror, at det er dem, som elev, der er et problem med. Self-efficacy kan udvikles gennem påvirkning af fire områder:

1. Ved **mestringsoplevelser** sættes eleverne over for en udfordring, som de skal blive ved med at forsøge at løse, indtil eleverne får oplevelsen af at have overvundet forhindringer ved en vedholdende indsats. Dette giver

eleverne succesoplevelser, som frembringer en tro på, at de kan klare opgaven, og ikke giver op trods modstand

2. Ved **sociale rollemodellens stedfortrædende oplevelser** ved at observere mennesker på niveau med en selv kan man opnå gode resultater ved at yde en vedholdende indsats. Man vil få større tiltro til, at man selv kan løse lignende opgaver og dermed få en succesoplevelse.

3. Ved **verbal social overtalelse og opmuntring** herigennem kan man opleve, at eleverne lægger flere kræfter i opgaven og dermed anstrenger sig mere for at løse den.

4. Ved at **hindre tendens til negativ sindsstemning** er det vigtigt at opretholde en positiv sindsstemning for at fremme elevernes præstationsevne.

I den afgørende del af elevernes udviklingsperiode, nemlig folkeskolen, rammer udviklingen den sociale bekræftelse af kognitive kompetencer. Skolen er stedet, hvor eleverne udvikler kognitive kompetencer, og tilegner sig færdigheder, der gør, at de kan tage aktiv del i samfundslivet. I takt med at eleverne begynder at mestre kognitive færdigheder, udvikler de en højere grad af intellektuel efficacy. Elevernes intellektuelle efficacy påvirkes også af andre faktorer end selve undervisningen som fx udvælgelse af bestemte klassekammerater og sammenligninger med andre elever. Læreren kan pålægge eleven succes eller fiaskoer, på måder der sætter deres evner i gunstigt eller ugunstigt lys. Videre siger Bandura, at det er lærerens opgave at være gode self-efficacy udviklere. *"Lærere med en høj grad af efficacy, hvad angår deres evner som undervisere, kan motivere deres elever og fremme deres kognitive udvikling, hvorimod lærere med en lav grad af undervisningsefficacy er mere overvågningsorienterede og i vidt omfang gør brug af negative sanktioner for at få eleverne til at koncentrere sig om skolearbejdet."* (Knoop & Kirketerp 2012:29).

De udfordrede elever kan få et knæk, når de arbejder med samme materiale som - og sammenligner sig med de andre. Arbejdes der med entreprenørskabsundervisning skal opmærksomheden være på elevernes self-efficacy, da de i processen, i henhold til Anne Kirketerp, kan modtage for mange *skub* i undervisningen, som gør, at deres self-efficacy ikke udvikles, men har den modsatte effekt. Dette vil jeg uddybe nærmere i analyseafsnittet af elevernes foretagsomhed og self-efficacy, hvor der inddrages praksiseksempler fra undervisningssituationer.

2.4 Analyse af elevernes foretagsomhed og self-efficacy

Denne analysedel er opdelt således, at elevernes interviews er sammendraget med mine observationer som lærer. Dette er gjort for at analysere på elevernes foretagsomhed og self-efficacy. Der er taget udgangspunkt i

forskellige elever for at ramme et bredt udsnit. Derefter vil komme et afsnit, hvor processen i entreprenørskabsundervisning er analyseret. I undervisningsforløbet 8 processer i entreprenørskab blev undervisningen opsat således, at eleverne ville blive *skubbet* ud i de 7 elementer, som skubmetoden indeholder. Den første lektion med eleverne var vigtig, da de skulle informeres om danseforløbet, og at det skulle ende ud med, at eleverne skulle lave et show i form af en opvisning for resten af skolen. Dette øjeblik var afgørende for at se elevernes reaktion i øjeblikket og, om de ville blive *skubbet* for meget. Eleverne udtalte senere i deres interviews:

Interviewer (IV): Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, jeg stillede jer?
Eleverne svarede med følgende udtalelser:

Søren: Nej, jeg tænkte hvad dag er det, den dag skal jeg være syg (Bilag 1:8.1.0).

Grete: Stop nu, havde jeg overhovedet ikke lyst til (Bilag 1:8.1.1).

Mette: Det nægter jeg, det vil jeg bare ikke (Bilag 1:8.1.2).

Mads: Nej lort, det gider jeg ikke det er offentlig ydmygelse (Bilag 1:8.1.3).

I denne situation oplever eleverne mange skub, og som underviser skal opmærksomheden være på, at det ikke bliver for meget for eleverne, da man kan se, at elevernes tanker, er meget voldsomme.

Mads er den typiske bold dreng, der har en høj status i blandt de andre elever. Pludselig bliver Mads truet på hele hans livsgrundlag. Mads bliver udfordret i idræt, som han ikke er vant til, og hans skal dermed ændre vaner. En elev som Mads oplever i denne situation så mange skub, at man som underviser skal passe på, at han ikke bliver skubbet for meget, da det kan tage modet fra ham. Denne lektion er vigtig for elevernes foretagsomhed, da de selv husker, hvordan de tænkte i starten og hvordan de siden hen udviklede deres tankegang. Ligeledes, hvis vi ser på en elev som Mads' self-efficacy, er det tydeligt i denne situation, at der er en lav grad af self-efficacy, og at eleven ikke har troen på egne evner inden for dansen. Elevernes første møde med entreprenørskabsundervisning var på grænsen til at gå galt for mig som facilitator, fordi eleverne aldrig før har danset i idræt. For dem var processen for uoverskuelig og de modtog derfor et for stort *skub*. I min daglige gang på efterskolen kunne jeg mærke, at det forløb i dans, var det store samtaleemne. Eleverne opsøgte mig flere gange, når jeg mødte dem på gangen og påpegede, at de altså ikke kunne danse. De syntes, det var en forfærdelig situation, jeg havde sat dem i.

I gennem de 8 faser i entreprenørskabsundervisningen i dans modtager eleverne redskaber, der medvirker til, de kan udarbejde deres egen dans.

2.4.0 Case 3 – En praksisbeskrivelse

I hallen står fire grupper i hver deres hjørne. Alle grupper har fundet et stykke musik, som de skal danse til. De griner, diskuterer, samarbejder og spørger læreren til råds. Der bliver lavet mange bevægelser, og i processen får eleverne ideer til udklædning, der passer til dansen. *"Det bliver bare fedt det her"*, siger en af eleverne.

Undervejs har jeg observeret, at jo længere eleverne kom i processen, jo mere troede de selv på, at dette ville ende med en succes. De forskellige grupper begyndte at finde rollemodeller på nettet, som kunne danse. Det samme skete igennem, at jeg troede på dem, dermed begyndte de selv at tro på, at det nok skulle lykkedes. Det gav de forskellige grupper mod, og pludselig havde de udarbejdet meget af koreografien selv. De gav hinanden troen på, at det nok skulle lykkedes, og netop derfor var der fire grupper klar til at vise deres dans for resten af skolen. Eleverne fik igennem skubmetoden tillagt værdi for hinanden:

Peter: *"Vi havde et godt samarbejde, på Facebook lavede vi en fælles chat, hvor vi diskuterede sange og koreografi, Nicoline uploadede nogle dansetrin, så vi kunne øve os uden for undervisningen. Vi har taget det seriøst, da vi skal vise det for alle de andre på skolen"* (Bilag 1:8.1.4).

Denne gruppe har fået en succesoplevelse, og har fået troen på, at det nok skal lykkedes. Nicoline har ændret sine vaner, og er blevet en rollemodel for gruppen:

Nicoline: *"Normalt plejer jeg at være ret ugidelig i idræt, måske fordi vi har om dans nu og det, at vi skal lave vores egen dans. Jeg endte nok lidt med at være en rollemodel for de andre men jeg har jo også danset meget før"* (bilag 1:8.1.5).

Her oplever Nicoline netop det, foretagsomhed handler om: at tillægge værdi for andre. Normalt er hun ikke deltagende i idræt, men pludselig optræder hun som rollemodel, og tillægger værdi for de andre i gruppen. Dette medvirker til, at de ændrer deres handling, og opnår belønning for dette. Nicoline går ind til dette med

en høj grad af self-efficacy, hvor hun i idræt normalt bare ville gemme sig mest muligt. Da der pludselig opstår en situation hvor, hun er dygtig til idræt, højner det hendes self-efficacy og medvirker til, at hun bliver en rollemodel for de andre elever. Derigennem udvikler Nicoline sin foretagsomhed.

Mange af eleverne har oplevet forskellige *skub*, og de har meget at gøre med det idrætslige udgangspunkt, som de kommer med. Efter eleverne havde optrådt for de andre elever, kom de med følgende udtalelser:

Lars: *"Det har været et godt forløb i idræt, jeg var meget kritisk i starten, men jo mere vi kom ind i det, jo mere gik vi op i det. Her bagefter har jeg lidt blandede følelser med forløbet, jeg synes, det har været rigtig godt, også at de andre har kommet bagefter, og sagt det var godt, men er os lidt træt af det er slut, har fået lyst til mere dans"* (Bilag 1:8.1.6).

Her er et eksempel på, at Lars har ændret sine vaner. Han har fået mere lyst til at danse, og igennem det har han fået positive tilbagemeldinger fra de andre på skolen. Igennem forløbet har Lars haft det meget svært med den stillede opgave. Han er mange gange kommet til mig, og har spurgt, hvorfor vi netop skulle have om dans i idræt. Lars har taget en handling og ændret på den, og dermed skabt værdi for andre. Lars har udviklet sin self-efficacy, og har fået lyst til mere dans samt tiltro til egne evner. Han er ikke bange for at skulle danse igen, og vil mere se det som en udfordring, der skal tages op. Det samme er sket for Grete. Da jeg interviewer Grete fortæller hun mig, at hun normalt har meget sceneskræk.

Grete: *"Det kan jeg godt gøre igen, det var ikke så slemt. Fedt at lave noget andet end vi plejer. Normalt tør jeg kun fremlægge for læreren. Her bagefter er det jo ikke så slemt"* (Bilag 1:8.1.1).

Grete er den populære elev, som er skolens bedste pige til fodbold. For ikke at tabe ansigt for de andre elever, har hun modtaget mange *skub* fra skubmetoden. Det har medvirket til, at Grete sammen med de andre har oplevet en succes, og turde træde ud over sine egne grænser. Hun har fået en høj grad af self-efficacy, da hun pludselig har fundet ud af, at det ikke er så slemt, at skulle præstere over for andre.

I interviewene er der mange eksempler på, hvordan eleverne modtager *skub*, og det resulterer i forandrende handling. Det har skabt værdi for eleverne og ikke mindst for de andre elever på skolen, da det i forløbet har

været skolens store samtaleemne. Derudover begyndte de skadede elever at deltage, og en elev som normalt aldrig kom til idræt, deltog i timerne. De andre elever har ageret rollemodeller og skabt værdi for dem, som var skadede og udeblev fra undervisningen. Disse er derigennem blevet *skubbet* til selvindsigt, og har besluttet at deltage. Det hele eskalerede, da eleverne udførte et show på skolen.

I forløbet har jeg som underviser observeret ændringer hos de elever, som tidligere nævnt, har deltaget meget, eller ikke har deltaget meget i entreprenørskabsprocessen i dans. Dette vil jeg analysere for at se, om det har en betydning for eleverne foretagsomhed og self-efficacy. Da jeg var lærer på en efterskole, følges skemaet ikke på samme måde som i en almindelig folkeskole. Jeg havde en lektion i idræt om ugen med 10B som flere gange blev aflyst pga. et alternativ skema. Én gang blev en fodboldtime sat i højere kurs end mit entreprenante forløb i dans. Jeg observerede ændringer hos de elever, der gik glip af enkelte faser af mit forløb, og det endte med, at jeg som facilitator måtte inddrage ekstra timer i elevernes lektietime om aftenen, netop for at de skulle kunne levere et færdigt produkt. Jeg adspurgte nogle af de elever, der havde været til alle timerne, og derfor havde været igennem alle 8 faser i entreprenørskabsforløbet.

IV: *"Kan du mærke en forskel på dem i din gruppe, der har været til al undervisningen, og dem der ikke har deltaget ret meget i processen"?*

Nicoline: *"Simon har været ugidelig, han har ikke været til timerne. Peter har gået på, og er blevet bedre. Jo mere de øver det, jo mere sikre bliver de. Simon ville gerne stå bagerst, Peter var ligeglad med at stå forrest" (Bilag 1:8.1.5).*

Peter har været deltagende i alle timerne, og Simon har kun været til enkelte lektioner. Her viser Peter, at han tør fejle og gerne vil stå forrest, hvor Simon er mere tilbageholdende, og gerne vil gemme sig bagerst. **Peter:** *"Jeg vidste hvad der var i vente, når jeg gik til timen, det vidste de andre ikke" (Bilag 1:8.1.4).* Peter er forberedt på de processer, som han skal igennem og de *skub*, der kan komme igennem undervisningen. Dette er modsat for Mette, som udtaler: *"Havde man gået glip af en enkel time, havde man svært ved at følge ordentlig med. Man blev let frustreret" (Bilag 1:8.1.2).*

Sammendrager jeg egne observationer og elevernes udtagelser, har de 8 processer været med til at højne Peters self-efficacy. Han er ikke bange for at stå forrest. Simons dansekompetencer er på samme niveau som Peters, alligevel har han sværere ved at "give slip" og deltage. Dette viser, at processerne og de *skub* eleverne modtager i forløbet, har en betydning for elevernes self-efficacy, og den måde de tør stille sig op og vise det

færdige produkt. Derudover observerede jeg, at havde eleverne gået glip af en enkelt lektion, var det frustrerede elever, der viste sig til lektionen efter. De *skub* de modtog i undervisningen blev voldsomme og i stedet for at højne deres self-efficacy, havde det modsatte virkning. Eleverne troede ikke på deres egne evne til at løse opgaven. Selvom jeg som lærer forsøgte at påvirke deres self-efficacy igennem de fire områder, som Albert Bandura nævner, havde det ikke den ønskede effekt. Eleverne "stejlede" i stedet og modsatte sig undervisningen. Flere blev "pludselig" skadede. De elever der havde været til hele forløbet deltog flittigt, og modtog skubbene med den ønskede forventning. Derfor så jeg som underviser mig nødsaget til at gå to faser tilbage i entreprenørskabsprocessen og inddrage de elever, der ikke havde deltaget endnu engang. Jeg vil komme ind på, hvilken rolle læreren har i entreprenørskabsforløbet, og om denne rolle har en indvirkning for forløbets gang. Derfor vil jeg i næste afsnit begrebsafklare *Læreren som facilitator*.

2.5 Læreren som facilitator

2.5.0 Case 4 – En praksisbeskrivelse

Det er aften, og 10B er samlet i hallen, hvor de arbejder i hver deres gruppe. Der har været dårlig stemning fordi, de skulle bruge deres lektietime på idræt. Da vi er i gang arbejder de flittigt. De er begejstrede og i godt humør: *"Er det okay, vi bruger en kontorstol som rekvisit, det ville bare forstærke vores udtryk, hvis Lars kommer susende ind på den i starten af dansen?"*, Jeg nikker anerkendende, da jeg kan se de er på rette vej med dansen, hvorefter fem elever lyser op i det største smil og løber efter en kontorstol.

At være facilitator betyder, at man gør det lettere for en gruppe mennesker at udrette det, de gerne vil. Dette vil sige, når jeg giver ovenstående gruppe lov til at inddrage en kontorstol. Jeg anerkender dem og deres ide. Igen gennem facilitering kan man skabe et miljø hvor glæde og produktivitet, er fremtrædende imellem eleverne, og mere end de er vant til (Ravn 2011:9). Som facilitator har man ansvaret for at få processen til at køre og gå i gang. Facilitatorens rolle er at være ekspert i processen (Kollerup 2010:140). Min facilitatorrollen i undervisningsforløbet er at være ekspert i de 8 processer, der er opsat for eleverne og sørge for, de kommer i gang med forløbet. Ydermere er facilitatorens rolle at holde øje med, at der er styr på processen og styre samt motivere elevernes interesser og aktiviteter. Derudover skal der udstråles autoritet uden at man er for dominerende i processen. Eleverne skal stole på, at jeg som lærer har styr på processerne og, at det undervisningsforløb, som jeg har tilrettelagt, bringer dem frem til et "sikkert" resultat (Kollerup 2010:141). Netop derfor valgte jeg at gå tilbage i arbejdsprocessen og inddrage 2 af processerne i entreprenørskabsforløbet igen. Jeg vurderede, at eleverne ikke ville komme frem til et sikkert resultat, hvis ikke

vi inddragede disse igen. Det er vigtig, at man som facilitator, anerkender elevernes bidrag, og anerkender deres arbejdsomhed. Man skal være opmærksom på alle de ideer, eleverne kommer med og bidrage konstruktivt og ansvarligt til deres videre udvikling. Facilitatorrollen har stor magt, men skal bruges åbent og på en sådan måde, at eleverne ikke opdager, den magt som man har (Ravn 2011:29). Igennem den måde jeg har tilrettelagt undervisningen, *skubber* jeg eleverne ud igennem 8 processer i en idrætsgren, de ikke er komfortable i. Igennem min rolle som facilitator tror de på, at mine ideer og skub forhøjer deres tro på deres egen self-efficacy, og det nok skal lykkes. Dermed lykkedes det til sidst, at eleverne lavede et danseshow foran resten af efterskolen. Det jeg har observeret på egen krop, og hvordan jeg normalt ville undervise er, at rollen som facilitator, er krævende for ens lærerrolle. Man skal virkelig tro, og ville denne form for undervisning, ellers tror eleverne heller ikke på det eller på læreren. Det var netop derfor, jeg kunne få eleverne til at bruge deres fritid på at arbejde med deres dans, idet min facilitator rolle overbeviste dem om, at de ville nå frem til et sikkert resultat. Jeg brugte min "magt" gennemsigtigt, og derfor kunne de overbevises (Ravn 2011:29). Dette leder mig videre til dannelsestækningen i dette forløb.

2.6 Dannelsesbegrebet

Da jeg startede første undervisningstime i entreprenørskab i 10B, havde de ikke høje forventninger til idræt. De var vant til boldspil, og da dans blev nævnt blev det ikke positivt modtaget af eleverne. Jeg har netop valgt et entreprenørskabsforløb i dans for at højne elevernes tanker om idrætsfaget og fagets dannelsestækning. Entreprenørskabsundervisning sætter elever i situationer, hvor de skal anvende deres egen viden og hvor underviseren fungerer som facilitator. Entreprenørskabsundervisning inddrager eleverne i en dannelsesproces, som udvikler dem hen imod at opfylde folkeskolens formålsparagraf:

Stk. 2. 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.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndfrihed, ligeværd og demokrati (Gertz 2010:33).

Det kreative arbejde med dans sætter eleverne i stand til at eksperimentere med deres identitet, og giver dem mulighed for at arbejde i et felt, hvor der hverken er noget rigtigt eller forkert (Jensen 2011:36). I 10Bs

undervisning var der ikke noget krav om, at deres dans skulle være af en hvis kvalitet. Målet var, at de skulle vise den foran hele skolen. Dette medvirkede til, at eleverne selv lagde energi og kræfter i opgaven - også uden for undervisningen. Selvom eleverne ikke var vant til at danse, udviklede de på deres identitet og så potentiale i dansen. Eleverne opnåede selvindsigt, og da de havde et mål med undervisningen, ændrede de deres opfattelse af faget:

Mette: *"Idræt... Vi skal bare spille det der fodbold i dag, så jeg behøver ikke give mig fuldt ud. Men altså nu skulle vi lave en dans, og havde et mål så jeg nød til at være mere arrangeret i det"* (Bilag 1:8.1.2).

Mette oplever en undervisning, hvor der er planlagt et mål for forløbet, og hun kan dermed mærke at hun i denne proces skal give sig fuldt ud. Mette opfatter idræt på en ny måde og erkender, at hun skal handle anderledes, end hun plejer. Lars er boldspiller, og har igennem dansen oplevet en anden side af sig selv, og derigennem oplevet idræt på en anden måde end han var vant til. Da jeg spørger ham om hele elevens indtryk af entreprenørskabsforløbet svarer han:

Lars: *"Lidt blandet det har været et sjovt forløb om dans, og vi har haft det sjovt imens. Er lidt træt af det er slut, ville faktisk gerne have noget mere dans"* (Bilag 1:8.1.6).

Entreprenørskabsundervisningen har givet Lars mod på dans, og han har derved opnået kompetencer, som entreprenørskab giver, hvis vi ser det fra et dannelsessyn: *"Entreprenørskab er en vigtig kompetence for alle, dels til at blive mere foretagsom og få større selvtillid, uanset hvilket felt, man kaster sig over, dels til at handle på en socialt ansvarlig måde* (Kirketerp & Greve 2011:84). Dannelsesbegrebet tager udgangspunkt i en diskussion om individ og samfund, mellem det individuelle og sociale. *"Mennesker har brug for at være værdifulde for andre, for selv at opleve livsglæde, selvtillid, værdighed og mening i livet. At være til nytte betyder, at ens eget liv får værdi, når man skaber værdi for andre* (Kirketerp & Greve 2011:84).

Tager vi udgangspunkt i Lars, har han oplevet alle de ting ved entreprenørskabsundervisning. Som tidligere nævnt i hans videodagbog, har han oplevet, at de andre elever kom til ham og anerkendte Lars' dans. Han har en høj grad af self-efficacy, og har mod på at prøve forløbet igen, selvom han i begyndelsen var en af de største

modstandere af entreprenørskabsforløbet. Elevens tænkning i faget har ændret sig. Bevidsthed om en ihærdig indsats i faget og at lytte til sin facilitator samt tro på hvad denne siger, vil resultere i at eleven tages til et sted, eleven ikke selv turde håbe på. Lars har fået selvtillid, og har været værdifuld for sine klassekammerater på skolen. Derved er der tale om dannelse i Lars' tilfælde og, at han selv har været bevidst om dette, viser, at eleven har ændret på sin tænkning i faget.

2.7 Delkonklusion

Jeg kan igennem ovenstående analyse konkludere, at entreprenørskabsundervisning har en virkning på elevernes foretagsomhed og self-efficacy. Der opstår dog problemer, når eleverne ikke er deltagende i alle 8 processer, der er opsat for forløbet. Dermed kan entreprenørskabsundervisning have den modsatte effekt på elevernes foretagsomhed og self-efficacy. Tilfældet med 10B er, at de aldrig har haft dans på skemaet, og at den udbredte bolddiskurs især eksisterer på deres efterskole. Dertil er elevernes holdning den samme, da de bliver præsenteret for danseforløbet. Her kan eleverne opleve voldsomme *skub*, og deres tro på deres egne evner er ikke tilstede. De *skub* de modtager i undervisningen, min rolle som facilitator og at vi gennemgik 2 af faserne i entreprenørskabsforløbet igen medvirkede til, at eleverne var foretagsomme. Det medvirkede også til, at deres self-efficacy var på et niveau, hvorpå havde jeg præsenteret dem for et forløb i entreprenørskab igen, havde de haft troen på deres egne evner og grebet opgaven. Entreprenørskabsundervisning sætter en dannelsesproces i gang hos eleverne, der medvirker til at de kan leve op til folkeskolens formålsparagraf. De får tillid til egne muligheder og igennem entreprenørskabsundervisning højnes deres self-efficacy vha. skubmetoden. Deltagelse og medansvar er centrale begreber i entreprenørskabsundervisningen, og medtænkes disse ikke af eleverne, er det resultat, de opnår ikke garanteret succes. Eleverne har brug for selvtillid, livsglæde og at være værdifulde for andre. Dette er de centrale elementer, som min analyse har bevist, at der findes i entreprenørskabsundervisning. Hermed kan jeg konkludere, at et entreprenørskabsforløb, hvor skubmetoden er medtænkt og opbygget efter 8 processer, kan højne idrætsfagets dannelses-tænkning. Det er vist, at eleverne i 10B har set idræt fra en anden siden end normalt.

Jeg vil senere i opgaven komme yderligere ind på at højne dannelses-tænkningen i idrætsfaget. Dette leder mig over i denne opgaves del 2, hvor jeg vil præsentere og analysere, hvilke problematikker idrætsfaget kæmper med og, hvordan de kan bekæmpes.

Del 2 - Problematikker i idrætsfaget

Del 2 indledes med at fremhæve, hvilke problematikker idrætsfaget kæmper med. Der er taget udgangspunkt i SPIF-rapportens markører, der indikerer problematikker, som idrætslærerne udfordres af. Dertil vil disse markører blive sammenholdt med empiri fra mit entreprenørskabsforløb på Hestlund efterskole og SPIF-rapporten. Derefter vil jeg komme med et bud på, hvordan disse problematikker bekæmpes. Ydermere findes et afsnit, der understøtter hvad god undervisning er, og hvorfor vi som undervisere skal blive ved med at udvikle vores undervisningsmetoder. Til slut findes endnu en delkonklusion.

3.0 SPIF-rapporten

SPIF-rapporten er udarbejdet for at evaluere på de faktorer, som har betydning for idrætsfaget i folkeskolen. Jeg vil i dette afsnit pointere de ting, som SPIF rapporten finder problematisk ved idrætsundervisningen. Dette er for at belyse, hvorfor der skal ske en ændring i faget. Fravær, polarisering, indhold, medbestemmelse og dannelse i idræt er ifølge SPIF-rapporten markører, som idrætslærerne kæmper med ude i folkeskolen (Munk & Seelen 2012:8). Eleverne ser ikke idræt, som et af de fag, man skal lære noget i, de mener det er lettere at pjække i idræt end i de andre fag. Eleverne udtrykker, at grunden til fraværet i timerne er indholdet, da der er for stor fokus på boldspil. Lærerne mener, at fraværet skyldes elevernes manglende kropslige kompetencer, fagets status og kulturelle forhold (Munk & Seelen 2012:74). Ser man på de kvantitative data i SPIF-rapporten, fra lærerens kommentarer om indholdet i timerne, viser det, at lærerens egne idrætslige kompetencer har 91 % betydning for valget af indhold i timerne. Ser vi på tabellen for, hvor ofte de forskellige aktiviteter benyttes, viser det sig, at boldspil i 98 % af lærernes besvarelse ofte, eller næsten altid er på skemaet.

12.2 TIMERNES INDHOLD

Ser vi på selve indholdet i timerne fordeler svarene sig således:

Tabel 22. Tallene angiver hvor stor en andel af lærerne der svarede 'ofte' eller 'næsten altid'.

... boldspil	98 %
... leg	88 %
... redskabsaktiviteter	48 %
... gymnastik	45 %
... atletik	44 %
... fitness	36 %
... friluftsliv	29 %
... dans	24 %
... cykling	18 %
... svømning	12 %

(Munk & Seelen 2012:55)

Ydermere viser undersøgelsen, at når lærerne skal opsætte deres egen prioritering for idræt, lægger de vægt på, at eleverne skal dyrke motion og have det sjovt (Munk & Seelen 2012:45). Dertil er der stadig stor fokus fra underviserens side på, at eleverne skal lave noget fremfor at lære noget, og at de dermed får et fysisk afbræk fra den daglige undervisning (Munk & Seelen 2012:48). Dertil er der polariseringen blandt eleverne. Gruppen af inaktive elever bliver større mens den aktive gruppe af elever bliver mere og mere aktive. Udfordringen ved polariseringen er, at de elever, der i forvejen er aktive uden for skolen, er dem der lærer mest i undervisningen. F.eks. i et boldspil vil den elev, der er dygtig til boldspillet røre bolden meget mere en den elev, der ikke er dygtig til boldspil, og herved opstår polariseringen. En elev udtaler, hvorfor denne ikke kan lide boldspil: *"Jeg kan ikke lide boldsport. Jeg er bange for bolden. Ja, det kan også godt gøre noget. Jeg er også tit bange for bolden, så det bliver lidt slemt, hvis det er noget med bold, så har man mest lyst til at sætte sig på sidelinjen. Og det er bare altid boldsport, vi skal spille. Det er altid boldsport i idræt. Håndbold, fodbold, hockey, volley. Men altså, vi spiller bare altid boldsport"* (Munk & Seelen 2012:56). Dette er et tydeligt eksempel på en elev, der virkelig mærker polariseringen i undervisningen på egen krop. En anden elev udtaler i rapporten: *"Jeg vil også sige, at det er ikke særligt sjovt at spille håndbold ovre i skolen, selvom jeg går til det, for det er ikke sikkert, der er nogle, der kan finde ud af det på samme måde. Det er bare sådan, så tager vi 5 skridt, så tager vi lige en dobbeltdribling, og så kaster vi bolden videre. Det er slet ikke de samme regler, hvis det er vi spiller håndbold.* (Munk & Seelen 2012:57)

Tages der udgangspunkt i disse to elever, ser man tydeligt hvor stor, polariseringen er inden for boldspil. Den ene elev nævner en række boldspil, som de hele tiden har i undervisningen. Kigger vi på målene for idræt, står der ingen steder, at eleverne skal kunne spille f.eks. håndbold eller fodbold:

Idræt færdigheds- og vidensmål (efter 9. klassestrin)

Boldbasis og boldspil

Eleven kan beherske tekniske og taktiske elementer i boldspil.

Eleven har viden om samspil mellem teknik og taktik i boldspil.

Eleven kan udvikle boldspil.

Eleven har viden om spilkonstruktion (Website 1).

Dette stemmer ikke overens med det indhold, som den kvantitative data viser, at idrætslærerne bruger i skolen sammen med elevernes udtagelser. Kigger vi videre på elevernes medbestemmelse i timerne, viser det følgende:

18.1 OMFANGET AF MEDBESTEMMELSE

På spørgsmålet om i hvor høj grad eleverne er med til at bestemme indhold og metoder i idrætstimerne, svarer lærerne:

Tabel 38. I hvilken grad deltager eleverne i valg af...

	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
... idrætstimerens indhold?	11 % (21)	71 % (70)	17 % (9)	1 % (0)	0 %
... arbejdsformer og metoder i idrætstimerne?	6 % (5)	52 % (53)	37 % (36)	4 % (5)	0 %

n=346. Tallene i parentes er tal fra 2004.

(Munk & Seelen 2012:78)

Dette viser, at eleverne er medbestemmende i fagets indhold, men ikke så høj grad i arbejdsformer og metoder (Munk & Seelen 2012:78). Medbestemmelse kan kort konkretiseres, som når eleverne er medvirkende i en proces hvor der træffes beslutninger (Kristensen 2011:220). Derudover er der forældrenes holdning til idrætsfaget, hvor forældrene deler samme holdning som deres børn. Forældrene ser ikke idræt som et dannelsesfag. En lærer har udtalt: "Når man står på et forældremøde og så lige nævner noget om idræt, jeg

viste min årsplan, der var de meget positive, jeg tror nogle sad og tænkte, hold da op, er der virkelig en plan for idræt og guud, er der forskellige forløb” (Munk & Seelen 2012:98).

Jeg vil senere i min opgave komme ind på, hvordan de ovenstående skitserede markører fra SPIF-rapporten kan udfordres gennem entreprenørskabsundervisning. Derudover vil jeg som tidligere nævnt sammendrage min kvalitative empiri med den ovenstående empiri fra SPIF. Ifølge SPIF-rapporten er fravær et problem i skolen. Eleverne føler idræt er lettere at pjække fra end skolens andre fag. Jeg oplevede ligeledes fraværproblemet, da jeg underviste 10B. Flere af gangene oplevede jeg, at fem elever var fraværende uden, de havde nogen gyldig grund. Igennem entreprenørskabsundervisning gav jeg eleverne en opgave og lagde et ansvar på dem i form af den endelige dans. Dette vagte elevernes interesse, og da de kunne mærke på mig som facilitator, at jeg virkelig mente det, begyndte jeg at mærke en ændring i deres fravær. En elev, som normalt aldrig var deltagende i timerne udtaler:

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven jeg stillede jer?

Simon: Nej og jeg havde planlagt ikke at komme til timerne, men alle de andre gik og snakkede om den dans de skulle lave, og vidste du ville tvinge mig ud i det. Derfor blev jeg lidt nødt til at kaste mig ud i det.

IV: Hvordan var det at vise det for alle de andre elever på skolen?

Simon: Grænseoverskridende også fordi jeg ikke havde ordentlig styr på dansen som de andre. Bagefter var det fedt og slet ikke så slemt at vise det til de andre.

IV: Hvordan har du det i dag?

Simon: Godt er glad for jeg besluttede mig for at deltage i timerne (Bilag 1:8.1.7).

Simon har netop taget det til sig, som entreprenørskabsundervisning omhandler. Han har ændret på en vane. Normalt ville Simon kun være deltagende, når det var boldspil, men igennem entreprenørskabsundervisning fik han åbnet op for dans, og for første gang prøvede han, at idræt var svært for ham.

Dette ledere mig videre til den førnævnte polarisering som i idrætsfaget kæmper imod. Eleven Simon oplever normalt kun boldspil i idræt, og bliver derfor udfordret, da han skal have et forløb i dans. Dette var gældende for de fleste elever i klassen, da der var en udpræget bolddiskurs på efterskolen. I første lektion udtaler en elev: *”Hvordan vil du vinde vores respekt, når vi skal danse. Hvis du skal have vores respekt skal vi spille fodbold”*. Der mærker man tydeligt polariseringen og bolddiskursen i skolen. Igennem entreprenørskabsundervisningens 8 processer, modtager eleverne uanset deres niveau, redskaber der gør, at de til sidst har tilegnet sig

egenskaber, der gør de faktisk kan vise noget konkret. Ydermere er Jakobs udtagelse en tydelig indikation på, at 98 % af indholdet i timerne ifølge SPIF, har med boldspil at gøre. Dette understøtter mine observationer og elevernes udtagelser fra praktikken. Når der var tale om, at eleverne selv skulle lave noget i undervisningen, var det tydeligt, at de var vant til læreren som mesterlære og følg-mig princippet, hvor jeg var facilitator netop for at fremme eleverne som entreprenører (Høj 2014:28). De var ikke vant til medbestemmelse, og som SPIF-rapporten påpeger, er eleverne mere medbestemmende om indholdet i lektionerne. Med forløbet i entreprenørskabsundervisning forventede jeg, at eleverne i processen selv var i stand til at træffe de beslutninger, der var nødvendige, hvortil jeg var rammesætter og facilitator. Ligeledes er der pludselig forventninger til eleverne i idræt, som eleven Mette udtaler: *Da vi fik lektier for, det var irriterende men nødvendigt (Bilag 1:8.1.2)*. Mette kan sagtens se, at det er nødvendigt at øve sig uden for lektionerne, ellers ville gruppens dans ikke blive færdig. Men eleverne finder det irriterende, i stedet for at tænke, at det er ligesom at få lektier for i matematik og dansk. Det er netop hele holdningen til faget, at forældre bliver overrasket over, at der rent faktisk er årsplaner, undervisningsforløb og elevudtagelser i idræt. Det er klart, at hvis forældre og elever ikke er klar over disse ting, er det svært at tænke idræt som et dannelsesfag. Dette leder mig frem til, hvorfor entreprenørskabsundervisning er for skolen og ikke mindst idræt, dette vil jeg konkretisere i næste afsnit.

3.1 Hvad er god undervisning i dag?

Hvorfor taler jeg for entreprenørskabsundervisning, og hvad har gjort, at det er netop det, der er fremtidens undervisningsform? Den måde vi driver skole på i dag, er anderledes end for 50 år siden. Skolen ændrer sig hele tiden, og det samme gør undervisningen. Eleverne er svære at overraske, og de kan finde svar på det meste igennem internettet. Hvis elevernes interesse skal vækkes, skal det være noget, som de kan identificere sig med, ellers er de ikke interesserede (Ziehe 1998:38). Elever er afvisende over for opgaver, som de oplever som fremmede. Når opgaven er udsædvanlig, og eleverne begynder at blive nervøse eller føle ubehag sammenlignet med deres normale vaner, eksisterer der en modvilje mod, hvad der kaldes ikke-personbundet anderledeshed (Ziehe 1998:43). Denne ikke-personbundet anderledeshed knyttes ikke til bestemte personer men i stedet på en proces. Lærerens opgave er derfor at ryste elevernes vished og, at det de opfatter som selvfølgeligheder, pludselig ikke er det længere. Undervisningen skal provokere og ryste elevernes vished (Ziehe 1998:44). Ydermere siger Ziehe, at skolen skal være forskellig fra virkeligheden, og at den skal være overraskende (Ziehe 1998:45). De elementer som Thomas Ziehe nævner i sin artikel *God anderledeshed*, er derfor vi skal bruge entreprenørskabsundervisning. Elevernes visheder skal rystes, og de skal derud, hvor de

ikke længere kan identificere deres jeg i, hvad de laver. Alle boldspillerne i 10B fik rystet deres vished, og det var langt fra noget de kunne forbinde med deres personlighed. Her er det, som jeg har analyseret i opgaven, at eleverne opdager sider af sig selv, de ikke havde regnet med fandtes, og selvom de er skræmte i forløbet, er deres selvindsigt så stor, at de selv kan se at de har udviklet sig, og har ændret deres tankegang omkring, hvordan man udfører idræt i skolen.

Ligeledes skal eleverne ikke lukke deres identitet for tidligt, men at det ender med at søge situationer der står uden for selvet, der dermed overskrider deres egen tilstande af selvet (Ziehe 1998:46).

Det er denne undervisning, der gør, at vi som lærere skal blive ved med at udvikle vores undervisningsmetoder, i takt med at der sker en ændring i elevernes adfærd. Vi kan ikke blive ved med at føre samme skole, hvis eleverne skal blive ved med at udvikle sig. Jeg mener som lærer, at man ikke kan facilitere undervisning uden inspiration fra innovation og entreprenørskabsundervisning, da eleverne er så bevidste og oplyste i dag. Derfor er lærerens rolle som i entreprenørskabsundervisning at være facilitator og holde styr på, at tingene bliver gjort. Ansvar er mere på elevernes skuldre og forventningerne til dem øges. Igennem min analyse viser det, at facilitatorrollen er afgørende i en sådan situation. Man skal passe på som lærer, at det hele ikke bliver tabt på gulvet. Lykkedes processen er resultatet større end, man turde håbe på, og netop derfor kan jeg ikke stå inde for min personlige lærerrolle, hvis ikke entreprenørskabsundervisning optræder.

Konklusioner fra effektmålinger af entreprenørskabsundervisning viser, at selve metoden er vigtig for elevernes forbundethed til skolen, klassekammeraterne og lærerne. Ligeledes viser konklusioner, at læreren rolle er altafgørende og at entreprenørskabsundervisningen har størst effekt jo tidligere det introduceres (Website 2). Dette leder mig frem til en afrunding på del 2.

3.2 Delkonklusion

SPIF-rapporten indikerer tydeligt, hvilke problematikker idrætsfaget kæmper med. Igennem analysen påviser jeg, hvordan arbejdet med entreprenørskabsundervisning kan bekæmpe problematikkerne fravær, polarisering, indhold, medbestemmelse og dannelse. Udtagelserne fra eleverne bekræfter, hvordan entreprenørskabsundervisningen, vækker deres interesse og gør, at de er deltagende i timerne, og når til en selverkendelse af, at lektier i idræt kan være en nødvendighed. Sammendrager jeg dette med afsnittet *Hvad er god undervisning*, viser det ikke kun, hvad undervisningen kan bidrage med til eleverne men, at denne form for undervisning er vigtig, hvis vi skal blive ved med at udvikle vores skole. Skolen må ikke gå i stå og skal resten af skolens fag udvikles hele tiden, er idræt ingen undtagelse. Da netop idræt og entreprenørskabsundervisning

kan bekæmpe de problemer, som SPIF-rapporten påpeger, er dette ikke kun et bevis for - men en nødvendighed at inddrage entreprenørskabsundervisning med fokus på lærerens rolle. Undersøgelser viser, at læreren har stor betydning i processen. Dette leder mig frem til denne opgaves afslutning, som vil ske gennem en diskussion, konklusion og perspektivering.

4.0 Diskussion

Analysen af del 1 og 2 giver et indblik i, hvordan jeg mener idrætsundervisningen bør være i fremtiden. Entreprenørskabsundervisningen indeholder vigtige elementer til udvikling af elevernes foretagsomhed og self-efficacy, og i analysen viser det, hvordan dette kan være med til at ændre den generelle holdning til idrætsfaget. Faget får en anden betydning for eleverne. Ydermere kan det diskuteres, om det kan være rigtig at polariseringen skal blive ved med at foregå i idrætsfaget. Hvis faget skal have højnet sin dannelsesstærkning, skal elever ikke opleve, at deres kompetencer ikke er tilstrækkelig, fordi der eksisterer en bolddiskurs i faget. Elever der står i disse situationer, kan opleve et knæk og komme til at "hade" idrætstimerne. Derved oplever de ikke det dannelsespotentiale, som faget har og som er så vigtig at udnytte. Hvis man som elev har kompetencer inden for dans, men ikke besidder det i boldspil, og man er elev på Hestlund efterskole, hvor fire mandlige idrætslærer praktiserer en høj grad af bolddiskurs, får man aldrig udviklet sit fulde potentiale. Ydermere får man heller ikke højnet sin self-efficacy, som tværtimod får et knæk på grund af bolddiskursen på skolen. Denne form for undervisning, hvor idrætslæreren underviser i det, hvor lærerens idrætskompetencer befinder sig, hører fortiden til. I fremtiden må der ikke eksistere dårlig undervisning.

Entreprenørskabsundervisning er det, der skal være med til at højne fremtidens idrætsfag. Dertil skal det nævnes, at denne form for undervisning ikke er opnået uden problemer. I det 7 ugers forløb på Hestlund efterskole, var jeg flere gange ved at opgive projektet pga. den bolddiskurs, der var på skolen samt elevernes negative holdning til undervisningen. Der lå et massivt arbejde fra min side som lærer for at ændre deres self-efficacy gennem entreprenørskabsforløbet. I analysen kan det ligeledes ses, hvordan eleverne har været negative i forløbet og, at der måtte anvendes ekstra lektioner til udførelsen af projektet, hvilket ikke er realistisk, hvis forløbet havde foregået i en folkeskole. Dertil skal det nævnes, at entreprenørskabsprocessen viste sig at være afgørende for forløbet, og det var tydeligt at se hvilke elever, der havde været deltagende i hele forløbet, og hvilke elever der ikke havde.

Inddragelsen af de 2 processer igen, var afgørende for, at der var et show eleverne kunne vise for resten af skolen. Var disse 2 processer ikke blevet inddraget, er jeg overbevist om, at resultatet ikke havde været det samme. Derfor har dette forløb været tidskrævende for eleverne og for mig som lærer. Ligeledes har det fyldt meget i den daglige samtale på skolen. Derfor kan jeg ikke undlade at inddrage, at forløbets positive resultat ville være ligeså realistisk i folkeskolen, da der ikke kan inddrages ekstra lektioner. Fraværet er et problem. Hvis en elev går glip af en enkelt lektion, kan det have betydning for elevernes udvikling af self-efficacy og foretagsomhed. Dermed kan det have den modsatte effekt og skubbe eleven for meget, så eleven mister modet, selvtilliden og ikke får den ønskede foretagsomhed. Så i stedet for at entreprenørskabsundervisning vil give en fornyet opfattelse og tækning af idrætsfaget, kan det gøre det endnu værre og forværre de problematikker, idrætsfaget kæmper med.

"Entreprenørskab er en vigtig kompetence for alle, dels til at blive mere foretagsom og få større selvtillid, uanset hvilket felt, man kaster sig over, dels til at handle på en socialt ansvarlig måde (Kirketerp & Greve 2011:84).

Som citatet lyder er entreprenørskab vigtigt. Mine vurderinger og analyse påviser, at gribes det forkert an, kan undervisningen have et negativt udfald, som vil bidrage til det modsatte af hvad citatet udtrykker.

Ydermere skal det nævnes, at det ikke kun er i selve processen og i elevernes tankegang til forløbet, at der kan opstå problemer. Jeg har nævnt lærerens rolle som facilitator. Denne rolle har en afgørende betydning i forløbet. "Lever" man sig ikke ind i sin rolle, og tror 100 % på forløbet, er resultatet ikke vellykket. Læreren skal tro på processen, ellers overbevises eleverne ikke. Problemet opstår ved dette forløb, hvis jeg skulle introducere det til mine mandlige kollegaer på Hestlund efterskole, som netop aldrig har undervist i dans. Jeg ville have svært ved at se, at de netop vil leve sig ind i facilitatorrollen, så eleverne ville blive overbevist om, at forløbet i dans vil ende med et positivt resultat. Derved er vi tilbage ved den mange gange omtalte bolddiskurs, som SPIF-rapporten påpeger, og at indholdet i idrætstimerne har udgangspunkt i lærerens idræt kompetencer. Det er dog en nødvendighed at bekæmpe problematikkerne og højne dannelsestækningen i idrætsfaget. Idrætslærerne skal overbevises om, at der er nødt til at ske en ændring. Dette er ikke længere et spørgsmål om tid, men et spørgsmål om nødvendighed, da idræt er blevet til et eksamensfag. Der kan tales om, at entreprenørskabsundervisnings metode kan trænes for, at eleverne skal ende ud med at arbejde således under forberedelserne til deres idrætseksamen. Derved har entreprenørskabsundervisning pludselig en ny betydning, da idræt slet ikke kan stå foruden. Der er mange unikke aspekter i entreprenørskabsundervisningen, som min analyse tydeligt indikerer. Lige så mange unikke aspekter der er, er der faldgruber der kan gøre, at

undervisningen får den modsatte effekt. Jeg ser mange fordele i entreprenørskabsundervisning, men gribes det forkert an, kan det have den modsatte effekter for idrætsfaget.

Jeg vil i følgende afsnit opsummere opgavens grundessens og dermed besvare min problemformulering i form af min konklusion.

5.0 Konklusion

Det jeg kan konkludere, igennem denne opgave er, at entreprenørskabsundervisning giver idrætsfaget en øgning af dannelsestænkningen i faget. Forløbets 8 faser tager eleverne igennem et forløb i dans, som skubber dem til handling og højner deres self-efficacy. Igennem de 8 faser, *skubbes* eleverne igennem lektionerne. Selvom eleverne *skubbes* og, at de i flere at lektionerne har følt sig udfordret, har eleverne taget en vane og ændret på den, og dermed skabt værdi for andre, som netop er det, som foretagsomhedsdidaktikken handler om.

Da eleverne viser deres dans foran resten af skolen, kan man tydeligt se, at de har troen på, at det nok skal lykkes, da de har fået højnet deres self-efficacy inden for de fire områder, og dermed har troen på at opgaven bliver en succesoplevelse. Elevernes udtagelser i analysen viser, at de er blevet *skubbet* ud i mange situationer, som har udviklet deres foretagsomhed og self-efficacy, men analysen viser ligeledes at processen i entreprenørskabsundervisning, er afgørende for elevernes foretagsomhed og self-efficacy. Går eleverne glip af nogle af de 8 faser i forløbet, har de svært ved at følge med, og *skubbene* bliver for voldsomme for eleverne.

Inddragelsen af 2 af faserne i forløbet som ekstra undervisning var altafgørende for det endelige resultat, som eleverne udførte foran resten af skolen. Ligeledes var det afgørende for dannelsestænkningen i faget, da eleverne oplever de ting i faget, som medvirker til dannede mennesker. Tager vi udgangspunkt i eleven Lars, har han tilegnet sig kompetencer som entreprenørskab giver, hvis vi ser det fra et dannelsessyn. Han har opnået anerkendelse fra de andre elever, større selvtillid og at være værdifuld for andre.

Entreprenørskabsundervisning sætter en dannelsesproces i gang hos eleverne, der medvirker til, at de kan leve op til folkeskolens formålsparagraf. Herigennem kan jeg konkludere, at man igennem ovenfor nævnte kan højne dannelsestænkningen i idrætsfaget. Dette leder mig over i del 2 i opgaven, hvor idrætsfagets problematikker er nævnt ud fra SPIF-rapporten. Problematikker som fravær, polarisering, indhold, medbestemmelse og dannelse i idrætsfaget. Igennem del 2, empiri fra SPIF-rapporten og praktikken på Hestlund efterskole viser det, hvordan man igennem entreprenørskabsundervisning kan bekæmpe disse

problematikker. Læreren som facilitator er afgørende i entreprenørskabsforløbet, da det er lærerens tro på eleverne, og at læreren er ekspert i forløbet, der medvirker til, at eleverne ligeledes tror på forløbet. Effektmålinger fra entreprenørskabsundervisning viser ligeledes, at lærerens rolle har stor betydning i forløbet, tro læreren ikke på eleverne har eleverne ikke troen på dem selv.

Hvorfor skal vi netop undervise i entreprenørskabsundervisning? Ovenstående opgave er et tydelig bevis på, hvorfor vi skal. Derudover taler Thomas Ziehe om god anderledeshed, og at vi skal ryste elevernes visheder. For at blive ved med at udvikle eleverne, skal de modtage undervisning, der står uden for selvet, så de ikke lukker deres identitet for tidligt, som f.eks. bolddrengene på Hestlund efterskole. Hvis et samfund og en folkeskole skal blive ved med at udvikles, skal undervisningen det ligeledes. Det er tydeligt, at idrætsfaget oplever problemer. I denne opgave har jeg påpeget hvorfor og hvordan, man anvender entreprenørskabsundervisning i idrætsfaget, for at højne dannelsesstænkningen og bekæmpe fagets problemer.

6.0 Perspektivering

Da denne opgave har anskuet entreprenørskabsundervisningens indvirkning på dannelsesstænkningen i idrætsfaget, ville det være relevant at anskue entreprenørskabsundervisning i fremtidens folkeskole. Status i folkeskolen nu er, at entreprenørskab er nyt og først på vej ind i skolen. Effektmåling af entreprenørskabsundervisning viser, at selve metoden er vigtig for elevernes forbundethed med skolen, klassekammeraterne og lærerne (Website 2). Derfor kan der være tale om at undervise i selve metoden i entreprenørskabsundervisning og ikke i selve produktet. I opgaven opstår problematikkerne netop i metoden og processen hen imod produktet. Derfor kunne fremtidsperspektivet være at træne selve metoden. Jeg mener dog, at metoden ikke kan stå foruden produktet, da det er det afgørende for elevernes foretagsomhed og self-efficacy, som senere giver egenskaber til dannelsesstænkning i idrætsfaget.

Ydermere kan man anskue, fra hvilket klassetrin entreprenørskab som metode skal trænes, om det er fra, at de er helt små, så der dermed kan være fokus på produktet, jo ældre de bliver. Ligeledes viser effektmålingen, at lærerens rolle har stor indvirkning på entreprenørskab (Website 2). Dertil kan det fremtidige perspektiv ikke kun lægges hos eleverne, men i høj grad hos lærerne, da de skal have kompetencer til at undervise eleverne i entreprenørskab som metode. Hvis entreprenørskabsundervisning skal opnå succes i skolen og højne dannelsesstænkningen i idrætsfaget, er det vigtigt, lærerne er informeret om de egenskaber, der opnås ved denne form for undervisningen.

7.0 Litteraturliste

7.1 Bøger

Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels forlag, København. 1. udgave, 1. oplag.

Gertz, S.E. (2010). *Folkeskoleloven med kommentarer*. Dafolo forlag.

Hansen, B.G., & Tarms, A. (2009). *Almen didaktik - relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer forlagene, Værløse. 1. udgave 2. opslag.

Høj, B.B., m.fl. (2014). *Idrættens værdier og kultur - teori i praksis*. Kvan og forfatterne, Århus.

Kirketerp, A., & Greve, L. (2011). *Entreprenørskabsundervisning*. Forfatterne og Århus universitetsforlag.

Knoop, H.H., & Kirketerp, A.L. (2012). *Kognition og pædagogik - foretagsomheds pædagogik*. Dansk psykologisk forlag.

Kollerup, F., & Jørgen, T. (2010). *Innovation for ildsjæle og vandbærere*. L&R Business.

Kristensen, H.J. (2011). *Didaktik og pædagogik - at navigere i skolen-teori i praksis*. Gyldendal A/S, København. 1. udgave, 3. opslag.

Larsen, A.K. (2013). *En enklere metode - vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. Akademisk forlag, København. 1. udgave, 3. opslag.

Ravn, I. (2011). *Facilitering - ledelse ad møder der skaber værdi og mening*. Hans Reitzels Forlag, København. 1. udgave, 1. oplag.

7.2 Rapporter

Bram, K. (2014): *Entreprenørskabsundervisning i idræt*.

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

Vestergaard, L., & Moberg, K. (2014): *Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark - 2013*. Fonden for entreprenørskab - Young Enterprise.

7.3 Artikler/tidsskrifter

Jensen, Jens Ole(2011): *Jeg danser bedst I lænker*. Tidsskrift for idræt.

Ziehe, Thomas (1998): *God anderledeshed*. Unges ungdom.

7.4 Internetsider

7.4.0 Website 1

<http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Faelles%20maal%20i%20alle%20fag/140514%20Bilag%206%20Idraet.ashx> lokaliseret den 30-04-2015 kl. 11.00

7.4.1 website 2

<http://www.ffe-ye.dk/> lokaliseret den 26-04-2015 kl. 19.00

8.0 Bilag

8.1 Bilag 1 elevinterviews

8.1.0 Søren

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, som jeg stillede jer?

Søren: Nej, jeg tænkte hvad dag er det, den dag skal jeg være syg.

8.1.1 Grete

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, som jeg stillede jer?

Grete: Stop nu, havde jeg overhovedet ikke lyst til.

IV: Hvordan har du det i dag efter, at I viste jeres dans i går?

Grete: Det kan jeg godt gøre igen, det var ikke så slemt. Fedt at lave noget andet, end vi plejer. Normalt tør jeg kun fremlægge for læreren. Her bagefter er det jo ikke så slemt

8.1.2 Mette

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, som jeg stillede jer?

Mette: Det nægter jeg, det vil jeg bare ikke. Det var sjovt i undervisningen.

IV: Kan du mærke en forskel på dem i din gruppe, der har været til al undervisning, og dem der ikke har deltaget ret meget i processen?

Mette: Havde man gået glip af en enkel time, havde man svært ved at følge ordentlig med. Man blev let frustreret.

IV: Har du følt du skulle agere anderledes i undervisningen, end du gør i den normale undervisning?

Mette: Idræt... Vi skal bare spille det der fodbold i dag, så jeg behøver ikke give mig fuldt ud. Men altså nu skulle vi lave en dans, og havde et mål, så jeg nødte til at være mere engageret i det.

IV: Hvordan har idrætstimerne været for dig?

Mette: Da vi fik lektier for, det var irriterende men nødvendigt.

8.1.3 Mads

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, som jeg stillede jer?

Mads: Nej lort, det gider jeg ikke, det er offentlig ydmygelse.

8.1.4 Peter

IV: Hvordan har samarbejdet i gruppen fungeret?

Peter: Vi havde et godt samarbejde. På facebook lavede vi en fælles chat, hvor vi diskuterede sange og koreografi, Nicoline uploadede nogle dansetrin, så vi kunne øve os uden for undervisningen. Vi har taget det seriøst, da vi skal vise det for alle de andre på skolen.

IV: Kan du mærke en forskel på dem i din gruppe, der har været til alt undervisningen, og dem der ikke har deltaget ret meget i processen?

Peter: Jeg vidste, hvad der var i vente, når jeg gik til timen, det vidste de andre ikke.

8.1.5 Nicoline

IV: Har du følt du skulle agere anderledes i undervisningen end du gør i den normale undervisning? Har du skulle ændre vaner?

Nicoline: Normalt plejer jeg at være ret ugidelig i idræt, måske fordi vi har om dans nu og det, at vi skal lave vores egen dans. Jeg endte nok lidt med at være en rollemodel for de andre, men jeg har jo også danset meget før.

IV: Kan du mærke en forskel på dem i din gruppe, der har været til al undervisningen, og dem der ikke har deltaget ret meget i processen.

Nicoline: Simon har været ugidelig, han har ikke været til timerne. Peter har gået på, og er blevet bedre. Jo mere de øver det, jo mere sikre bliver de. Simon ville gerne stå bagerst, Peter var ligeglad med at stå forrest.

8.1.6 Lars

IV: Hvordan har hele forløbet i idræt været for dig?

Lars: Lidt blandet, det har været et sjovt forløb om dans, og vi har haft det sjovt imens. Er lidt træt af det er slut, ville faktisk gerne have noget mere dans.

Spørgsmål: Forklar i en videodagbog, hvordan hele forløbet i idræt har været for dig, og hvilken følelse du sidder tilbage med herefter, at forløbet er slut.

Lars fra videodagbogen: *"Det har været et godt forløb i idræt, jeg var meget kritisk i starten, men jo mere vi kom ind i det, jo mere gik vi op i det. Her bagefter har jeg lidt blandede følelser med forløbet, jeg synes det har været rigtig godt, også at de andre har kommet bagefter og sagt det var godt, men er os lidt træt af det er slut, har fået lyst til mere dans".*

8.1.7 Simon

IV: Føler du, at du turde kaste dig ud i opgaven, som jeg stillede jer?

Simon: Nej, og jeg havde planlagt ikke at komme til timerne, men alle de andre gik og snakkede om den dans de skulle lave, og vidste du ville tvinge mig ud i det. Derfor blev jeg lidt nødt til at kaste mig ud i det.

IV: Hvordan var det at vise det for alle de andre elever på skolen?

Simon: Grænseoverskridende, også fordi jeg ikke havde ordentlig styr på dansen som de andre. Bagefter var det fedt, og slet ikke så slemt at vise det til de andre.

IV: Hvordan har du det i dag?

Simon: Godt, er glad for jeg besluttede mig for at deltage i timerne.