

Licentiatavhandling

Entreprenörskap i skolan

Formulering och transformering av GY11 inom
gymnasieskolans hantverksprogram

Jessica Wallin



LINKÖPINGSS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet

LiU-PEK-R-260

Juli 2014

LINKÖPINGSS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
LiU-PEK-R-260

ISBN 978-91-7519-263-5

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
SE-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00

Tryck: Linköpings universitet, LiU-Tryck 2014

Innehållsförteckning

Förord.....	6
1 Introduktion	7
Entreprenörskap i skolan som läroplan.....	7
Erfarenhet av entreprenörskap i skolan	8
Studiens syfte och frågeställningar	9
2. Tidigare forskning och studier	10
Läroplansforskning	10
Vad påverkar och formar en läroplan?.....	10
Överföring från läroplan till undervisning.....	11
Entreprenörskapsforskning.....	12
Förståelsen av entreprenörskap i skolan.....	12
Genomförandet av entreprenörskap i skolan.....	13
Entreprenörskap i gymnasieskolans yrkesutbildning.....	15
Policy och myndighetsorienterade studier	16
Sammanfattning	17
3. Läroplansteoretiskt perspektiv.....	19
Formuleringsarenan.....	19
Transformeringsarenan.....	22
Bernsteins teori om pedagogiska koder	23
Klassificering och inramning	24
Synlig och osynlig pedagogik	25
Integrative kod och collection kod	25
Sammanfattning	26
4. Metod och analys.....	27
Urval och empirisk data.....	27
Val av nationella policytexter.....	28
Val av transnationella policytexter.....	29
Val av informanter	30
Genomförande av intervjuer.....	32
Analysmetod.....	33
Etiska ställningstaganden	36
Kvalitet och generaliserbarhet i studien.....	37

5. Formuleringsarenan.....	39
Mål och innehåll i entreprenörskap i skolan.....	40
En smal och en bred ansats.....	40
Entreprenörskap som en form av lärande	44
Sammanfattning	45
Varför entreprenörskap i skolan?	46
Arbetsstillfällena och ekonomisk tillväxt.....	46
Önskemål från arbetsgivarna.....	50
Personlig utveckling.....	52
Sammanfattning.....	54
Genomförandet av entreprenörskap i skolan.....	56
Sammanfattning.....	57
6. Transformeringsarenan.....	59
Mål och innehåll i entreprenörskap i skolan.....	59
Kunskap om företagande.....	60
Verktyg för att lära.....	61
Lära eleverna att bli entreprenöriella.	62
Svårdefinierat	64
Skillnad mellan lärare och skolledare.....	66
Sammanfattning.....	67
Genomförandet av entreprenörskap i undervisningen	67
Verklighetsbaserat lärande.....	68
Uppdrag utifrån.....	68
Starta företag.....	69
Marknadsföring och försäljning	70
Kreativitetsövningar	71
Avsaknad av entreprenörskap i undervisningen	73
Tidsbrist.....	73
Inget som går att lära.....	74
Stjäl tid från undervisning.....	76
Sammanfattning.....	77
Sammanfattning och jämförande diskussion	78
7. Diskussion	80
Studiens huvudresultat	80
Vad beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan?	80

Varför ska entreprenörskap finnas med i undervisningen?	82
Genomförandet av entreprenörskap i skolan.....	83
Den svaga inramningens olyckliga konsekvenser.....	83
Inramningens betydelse	84
Yrkes- och läraridentitet	86
Motstånd	87
Likvärdig utbildning	88
Reflektioner kring studiens design och framtida forskning.....	90
Referenser	92

Förord

Denna licentiatuppsats om entreprenörskap i gymnasieskolans hantverksprogram är resultatet av två och ett halvt års forskningsstudier. Jag valde att studera det här området då entreprenörskap i skolan är ett centralt begrepp i läroplanen, GY11, och något som alla lärare och skolledare måste förhålla sig till i samband med sitt arbete och sin undervisning. Under mina år som hantverkslärare har jag märkt en viss osäkerhet bland mina kollegor om hur entreprenörskap ska genomföras i undervisningen.

Det går inte att förneka att arbetet med att skriva en licentiatuppsats och gå en forskarutbildning är svårt, tidskrävande, frustrerande och ibland också, till viss del, ganska långtråkigt. Men det är samtidigt väldigt roligt, inspirerande, spännande och, utvecklande. Därför är det något som jag rekommenderar fler att gör om de får chansen. Under resans gång, när det känns lite tungt och jobbigt, kanske ni ångrar er men det är ändå värt det!

Jag vill här passa på tacka alla som bidragit till att jag fått möjlighet att genomföra denna utbildning som resulterat i följande licentiatuppsats. Framförallt vill jag tacka min handledare Andreas Fejes för sitt stora tålamod och sina goda idéer. Ett stort tack också till bihandledare Susanne Köpsén för uppmuntran och stöttning. Jag vill också rikta ett speciellt tack till de hjälpsamma lärare och skolledare som varit villiga att delge mig sina tankar idéer om entreprenörskap i skolan. Utan er hade jag inte kunnat genomföra det här! Även min familj förtjänar att uppmärksammas då de stått ut med mig under de här åren. Jag tror inte jag alltid varit så lätt att leva med alla gånger. Sist, men inte minst, tack till Anders Magnusson. Utan din inblandning hade det här aldrig blivit av!

1 Introduktion

Entreprenörskap i skolan som läroplan

Den svenska skolan genomgår med jämna mellanrum stora reformer, bland annat förändras läroplanen med olika tidsintervall, till exempel 1980, 1994 och nu senast 2011. Reformen innebär förändringar för de som arbetar i skolan. De får nya ramar och begrepp att förhålla sig till. Vid senaste läroplansreformen lyftes entreprenörskap fram som ett centralt begrepp i gymnasieskolans läroplan, GY11. Entreprenörskap skrivs fram som något som ska inkluderas i alla ämnen (Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2011a) och gå som en "röd tråd" (Regeringskansliet, 2009, s.1) genom hela utbildningssystemet. Entreprenörskap är dessutom en separat kurs som är obligatoriskt att genomföra för de elever som utbildar sig inom gymnasieskolans hantverksprogram (Skolverket, 2014). De verksamma inom skolan, lärare och skolledare, förväntas hantera dessa nya ramar i sin undervisning. De måste med andra ord transformera läroplanens formuleringar kring entreprenörskap så att den kan realiseras i undervisningen.

Entreprenörskap i sig är ingen ny företeelse i samhället men det har till stor del varit förknippat med företagande och företagsamhet, vilket vanligtvis kopplas samman med näringsliv. Senaste åren har begreppet letat sig in i skolan, och i och med GY11 har begreppet fått plats i läroplanen, dock utan specifik kursplan och betygsmål. Nya formuleringar i läroplaner som denna kan förstås både som formuleringar av vad som anses viktiga kunskaper i dagens samhälle, och något som är del i lösningar på specifika samhällsproblem. Läroplanen förväntas med andra ord bidra till att skapa ett önskvärt samhälle (Adolfsson, 2012; Forsberg, 2008). Entreprenörskap i skolan kan därmed ses som något som anses vara viktigt för den enskilde i kommande liv, ses som en lösning på specifika samhällsproblem och som ett sätt att bidra till att skapa ett önskvärt samhälle. Vilka dessa problem är och vilket samhälle som ses önskvärt, formulerat i läroplan och policy, är några av de frågor denna studie intresserar sig för.

Entreprenörskap i skolan är dock inte en helt ny fråga inom skolan. Redan tidigare har det förekommit att eleverna har fått

bedriva Ung företagsamhet, UF, i skolan. Lärare har med andra ord redan tidigare arbetat med frågor som handlat om entreprenörskap. Men i och med GY11 skall all undervisning genomsyras av entreprenörskap, och entreprenörskap formuleras på specifika sätt. Alla skolledare och lärare måste därmed tolka de nya läroplanerna och planera hur de skall genomföra undervisning som uppnår läroplanens intention. Det måste med andra ord ske ett tolkningsarbete, där läroplanen transformeras av de som skall implementera läroplanen (Linde, 2000). Hur lärare och skolledare tolkar vad entreprenörskap i skolan är och hur det skall genomföras i undervisningen, är även de frågor som denna studie intresserar sig för.

Erfarenhet av entreprenörskap i skolan

Jag själv kom i kontakt med entreprenörskap i skolan för första gången i samband med att jag började arbeta som frisörlärare på en gymnasieskola i södra Sverige. Arbetet med entreprenörskap i skolan innebar att stimulera elevernas kreativitet och öka deras förmåga att själva söka sig sin egen kunskap, ett så kallat entreprenöriellt lärande (se OECD, 1989; Europeiska kommissionen [EU], 2004). Idag arbetar jag fortfarande som yrkeslärare på ett hantverksprogram, inriktning frisör/stylist men på en annan skola. Min erfarenhet är att det på min nuvarande arbetsplats inte arbetas med entreprenöriellt lärande i samma utsträckning. Jag upplever att entreprenörskap på min nuvarande skola är mer koncentrerat till en separat kurs i entreprenörskap och till UF.

I samband med införandet av den nya läroplanen, GY11, upplevde jag att det bland mina kollegor fanns en osäkerhet kring hur entreprenörskap i skolan skulle hanteras i undervisningen. För mig fanns inte heller ett självklart sätt att ta sig an det här på. Det här är även något som uppmärksammats av Skolverket (2010b). I sin kunskapsöversikt av entreprenörskap i skolan menar Skolverket att det inte verkar finnas ett enkelt eller entydigt sätt att arbeta med det på skolorna. Den här mångtydiga upplevelsen av entreprenörskap i skolan har skapat ett intresse för att studera vad som enligt lärare och skolledare menas med entreprenörskap i skolan och hur de beskriver att de ska genomföra sitt uppdrag. Detta eftersom jag och mina kollegor förväntas hantera entreprenörskap i skolan i samband med vårt arbete och vår

undervisning. Inte minst är detta viktigt då skolan ska vara likvärdig för alla (Skolverket, 2011a).

Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur entreprenörskap i skolan formuleras i läroplaner och tolkas av de som är verksamma inom gymnasieskolans hantverksprogram. Med utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv (Dahlgren, 1990; Lindensjö och Lundgren, 1986; Lindensjö och Lundgren, 2000; Linde, 2000; Englund, 1997; Englund, 2005; Bernstein, 1971; Bernstein, 1990; Bernstein, 2000) studeras läroplanens formulerings- och transformeringsarenor, och relationen mellan dessa. Då den svenska läroplanen inte är fri från påverkan utifrån studeras även relationen mellan transnationella och nationella utbildningsdokument inom ramen för formuleringsarenan. Mer specifikt ställs följande forskningsfrågor i relation till båda arenorna:

Vad beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan?

Varför ska entreprenörskap finnas med i undervisningen?

Hur beskrivs genomförandet av entreprenörskap i skolan?

2. Tidigare forskning och studier

Min studie skrivs här in i två forskningsfält. Å ena sidan lyfts forskning om läroplaner upp, med specifikt intresse riktat mot formulering av innehållets vad, varför, och hur. Å andra sidan lyfts tidigare forskning om entreprenörskap fram. Vad gäller den senare, har jag valt att även lyfta upp studier genomförda av myndigheter. De är visserligen inte forskning, men bidrar med kunskap om entreprenörskap i skolan.

Läroplansforskning

Läroplaner och dess innehåll har studerats i en rad olika sammanhang (Adolfsson, 2012; Bager & Løwe, 2009; Dahlstedt, 2009; Erkkilä, 2000; Forsberg, 2008; Henry, Hill & Leitch, 2005; Lundgren, 1990; Mahieu, 2006; Nylund, 2010; Nylund, 2013; Olofsson, 2010; Roberts, 1982; Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013). Flera studier fokuserar specifikt på läroplaner kopplat till yrkesutbildning (Nylund & Rosvall, 2011; Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011).

I följande text diskuterar jag denna forskning i relation till min studies intresse av att förstå formulering och transformering av begreppet entreprenörskap med avseende på vad, varför och hur.

Vad påverkar och formar en läroplan?

Inom svensk läroplansforskning har Adolfsson (2012), utifrån en läroplansteoretisk ansats, studerat frågor som handlar om organisation av utbildning, samt dess innehåll och funktion i relation till de omvandlingsprocesser som sker i samhället. Genom att studera och jämföra reformtexter mellan 1990 - talet och 2010 - talet, med fokus på gymnasieskolan, belyser Adolfsson hur samhällsförändringar och problem hanterats och hur det sedan tar form i utbildningspolicy. I studien visas hur synen på vad som betraktas som kunskap har ändrats och att det också avspeglas i utbildningspolicy. Idag ses ett mindre antal valmöjligheter för

eleven och en ökad anpassning till arbetsmarknadens behov jämfört med tidigare.

I en annan studie har Forsberg (2008) intresserat sig för hur innehållet i en läroplan väljs ut och formuleras. Forsberg visar att en ny läroplan bygger på att problem som uppmärksammats i skola och samhälle ska lösas. Ett nytt läroplansinnehåll innebär då lösningen på dessa problem. Till exempel har det uppmärksammats att elevers resultat måste stärkas och genom att införa ett nytt betygssystem kan skolans uppdrag bli tydligare vilket i förlängningen anses leda till resultatförbättring. Vad som anses var ett lämpligt innehåll i läroplanen och hur detta innehåll organiseras styrs, enligt Nylund (2013), av vilken typ av individer och vilket samhälle skolan har som mål att skapa. De kunskaper som läroplaner för fram som centrala i dagens samhälle är flexibilitet, ansvarstagande och entreprenörskap (Dahlstedt, 2009). Enligt Dahlstedt (2009) och Nylund (2010) innebär det att de som inte har dessa egenskaper exkluderas. Med andra ord, innehållet i en läroplan speglar vad som just nu anses vara önskvärda kunskaper i samhället och att det är något som kan förändras över tid.

Överföring från läroplan till undervisning

Tidigare forskning belyser svårigheter som kan finnas vid överföringen av innehållet i en läroplan till undervisning (Bager & Løwe, 2009; Erkkilä, 2000; Henry, Hill & Leitch, 2005; Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013; Roberts, 1982). I till exempel en amerikansk studie av Roberts (1982) studeras klassrumpolitiska debatter i samband med läroplaner, utvecklandet av undervisningsmaterial och implementeringen av läroplanens innehåll, i klassrummet. Studien visar att det är väldigt svårt för lärare som arbetat med en tidigare läroplan att ta till sig och arbeta på ett nytt sätt i och med implementeringen av en ny läroplan.

Flera studier fokuserar på hur yrkeslärare förhåller sig till förändringar i läroplanen och vad som påverkar hur lärare väljer att ta till sig och arbeta med dessa förändringar (Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). En studie om skolreformer i Estland (Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013) har uppmärksammat att förändringar i en läroplan kan innebära att arbetet i skolan upplevs både lättare och svårare beroende på lärarnas tidigare bakgrund och på den hjälp

som skoledningen erbjudit sina lärare. Lärarnas delaktighet vid skapandet av förändringarna samt att det finns ett fungerade nätverk att bolla frågor med bidrar till att lärarna upplever arbetet lättare.

Entreprenörskapsforskning

Entreprenörskap har studerats inom en rad olika områden. En mängd av denna tidigare entreprenörskapsforskning fokuserar på barn- och ungdomsskolan (se Bager & Løwe, 2009; Berglund & Holmgren, 2007; Dahlstedt, 2009; Erkkilä, 2000; Hill & Letich, 2005; Johannisson, Madsén & Wallentin, 2000; Karlsson, 2009; Leffler, 2005; Leffler, 2006; Leffler, 2009; Leffler & Svedberg, 2005; Svedberg, 2007; Mahieu, 2006; Politis, 2005; Sagar, 2014). En del tidigare forskning inom entreprenörskapsområdet relateras till företagande och till hur entreprenörer är som personer. Dessa studier utgår i huvudsak ifrån företagsekonomi (Landström, 1999). Viss forskning om entreprenörskap i samband med utbildning fokuserar på utvecklandet av entreprenörskap på universitetsnivå (Gustavsson, 2004; Johannisson, Landström & Rosenberg, 2007; Klofsten, 2000;) och på hur entreprenörer lär sig entreprenörskap (Harris, 1995; Higgins & Elliott, 2011; Cope & Watts, 2000; Shacklock, et al, 2000).

I följande text diskuterar jag denna forskning i relation till min studies intresse av att förstå hur entreprenörskap i skolan kan tolkas, och hur den genomförs. Till sist diskuterar jag forskning som specifikt intresserat sig för entreprenörskap i relation till gymnasieskolans yrkesprogram.

Förståelsen av entreprenörskap i skolan

Forskning visar att det finns en variation av hur entreprenörskap i skolan uppfattas (Berglund & Holmgren, 2007; Dahlstedt, 2009; Karlsson, 2009; Mahieu, 2006; Politis, 2005). Enligt Mahieu (2006) uppfattas entreprenörskap som ihopkopplat med företagande och till att vara en företagsam person. Entreprenörskap förstås också som en erfarenhetsmässig process som leder till lärande där entreprenöriella kunskaper utvecklas genom de erfarenheter som individer skaffar sig i samband med sin yrkeskarriär (Politis, 2005).

Entreprenörskap kopplas, i en svensk studie av Dahlstedt (2009), samman med livslångt lärande. Enligt Dahlstedt, skrivs både livslångt lärande och entreprenörskap fram som något som skall ge

individen möjligheter att lära för livet. Samtidigt menar han att det skapas som en tvingande nödvändighet. Individen måste skaffa sig förmågor som förknippas med entreprenörskap för att skapa sig själv och möjliggöra sina chanser i livet. Här målas en önskvärd samhällsbild upp där individen hela tiden är i färd med att göra sig mer anställningsbar. Dahlstedt visar också på att det skett en politisk förändring i samhället där arbete ses som en plikt istället för en rättighet och där du som individ riskerar ett utanförskap i samhället vid arbetslöshet, där ansvarigheten för utanförskapet läggs på individen.

Med hjälp av intervjuer med både elever och lärare har Karlsson (2009) sett att ordet entreprenörskap inte används i samband med undervisning i den svenska skolan. Istället talas det om företagande eller företagsamhet. Berglund och Holmgren (2007) har i sin studie sett, att entreprenörskap i grundskolan handlar om att arbeta efter en pedagogisk idé och att utveckla ett förhållningssätt, men däremot att det i gymnasieskolan mer handlar om speciella aktiviteter inom vissa ämnen, till exempel har UF setts ha en framträdande roll i skolans arbete med entreprenörskap.

Genomförandet av entreprenörskap i skolan

Flera studier fokuserar på själva genomförandet av entreprenörskap i skolan (Berglund & Holmgren, 2007; Cope & Watts 2000; Erkkilä, 2000; Harris, 1995; Higgins & Elliott, 2011; Hill & Letich, 2005; Johannisson, Madsén & Wallentin, 2000; Karlsson, 2009; Leffler, 2005; Leffler, 2006; Leffler, 2009; Leffler & Svedberg, 2005; Leffler & Svedberg 2007; Sagar, 2014; Shacklock, 2000, et al). En mängd av denna tidigare forskning om entreprenörskap i skolan fokuserar på hur entreprenörer lär sig entreprenörskap (Cope & Watts, 2000; Harris, 1995; Higgins & Elliott, 201; Shacklock, 2000, et al). Cope och Watts (2000) har undersökt lärprocessen hos entreprenörer i relation till deras personliga utveckling och företagsutveckling. Harris (1995) i sin tur har undersökt om det finns någon skillnad i hur lärare förhåller sig till eleverna i undervisningen i företagsamhet på en entreprenörslektion i förhållande till vanlig undervisning. Harris resultat visar att undervisningen i företagsamhet sällan innebär att lärarna gav eleverna några val angående ämne, vilka frågor som skulle diskuteras eller hur de skulle arbeta. Det var läraren som organiserade och strukturerade undervisningen. Studien visar också att det fanns en motvilja hos lärarna att ge upp kontrollen i

klassrummet och att de var rädda för att eleverna inte skulle åstadkomma något på egen hand.

Tidigare forskning om genomförandet av entreprenörskap inom den svenska skolan visar att det verkar finnas en osäkerhet kring hur man ska arbeta med entreprenörskap i undervisningen (Berglund & Holmgren, 2007; Karlsson, 2009; Leffler, 2005; Leffler, 2009; Leffler & Svedberg, 2007). Ett citat hämtat från Leffler (2009) visar exempel på denna osäkerhet som finns:

When teachers say, 'Tell us how we should work...', they demonstrate uncertainty about what entrepreneurship should provide, what is specific about entrepreneurship itself, and what way it will contribute to fulfilling the objectives of schools. (Leffler, 2009, s. 112).

Även om tidigare forskning visat att det finns en osäkerhet om vad entreprenörskap i skolan innebär finns det svenska studier som visar exempel på vad undervisning kopplat till entreprenörskap skulle kunna innebära (Leffler, 2006; Svedberg, 2007). Lefflers (2006) resultat visar till exempel att lärarens roll i samband med entreprenörskap i skolan är att stå tillbaka och låta elevernas intresse vara utgångspunkten i undervisningen. Entreprenörskap i skolan kan också innebära att eleven får möjlighet att utifrån eget intresse ta initiativ och ha makten över sitt eget lärande (Leffler, 2006; Svedberg, 2007). Genom klassrumsobservationer och intervjuer har Leffler och Svedberg (2005) uppmärksammat att företagsamhet i skolan innebär att studenten är aktiv och får saker gjorda. Deras studie visar även att entreprenörskap innebär att eleverna ska ha möjlighet att prova att gå sin egen väg. Här är det formen av själva lärandet som är kärnan. Ord som framkommer i deras undersökning är: samarbete, initiativtagande, företagsamt handlande, beslutsfattande, kreativitet, och att kunna ta ansvar.

Den naturliga arenan vid genomförandet av entreprenörskap är enligt Johannisson, Madsén och Wallentin (2000) det lokala samhället eftersom läroprocesser inte enbart sker inom skolans väggar. Därför anser Johannisson, Madsén och Wallentin att skolan behöver skapa kontakter utanför skolan. Entreprenörskap beskrivs i deras studie i termer av kreativitet, handling, samarbete, initiativ, motivation och ansvar. Betoningen på entreprenörskap ligger här i att det är något man gör.

Några forskare belyser entreprenörens egenart och i samband med det frågan om entreprenörskap verkligen är något som går att lära och var detta lärande i så fall sker (Erkkilä, 2000; Hill & Letich, 2005). Det har förts diskussioner om individen föds till att bli entreprenör eller om det är något som individen kan utveckla med tiden (Henry, Hill & Leitch, 2005). Att entreprenörskap skulle vara en medfödd egenskap har kritiserats men vissa forskare hävdar att entreprenörskap ofta överförs från generation till generation inom familjen (Landström, 1999) medan andra forskare menar att entreprenörskap är något som kan utvecklas och läras hos individen i skolan (Erkkilä, 2000).

I en dansk studie har Bager och Løwe (2009) identifierat några aspekter som kan försvåra undervisningen i entreprenörskap. Det kan vara till exempel vara att det finns en dominans av traditionellt lärarstyrd undervisning på skolorna. Lärare har då svårt att kliva tillbaka och låta eleverna vara aktiva, vilket enligt Bager och Løwe är en förutsättning för ett entreprenöriellt lärande. De hävdar också att ytterligare en försvårande omständighet kan vara att det finns ett synsätt i skolan som handlar om att elevens ska läsa-lyssna- komma ihåg i stället för att diskutera och analysera. Ytterligare en försvårande aspekt kan vara att det finns lärare som motsätter sig entreprenörskap i skolan (Johannission, 2009). Förklaringen beskrivs vara att entreprenörskap ses som en modefluga som lärarna eventuellt kan tänka sig att arbeta med vid vissa tillfällen om utrymme ges.

Entreprenörskap i gymnasieskolans yrkesutbildning

Studier som berör eller som kan kopplas till entreprenörskap i skolan i samband med gymnasieskolans yrkesutbildning är mycket begränsad. Det finns dock några svenska studier som fokuserar på vad som är målet med det innehåll som presenteras i yrkesutbildningarnas läroplaner (Dahlstedt, 2009; Nylund, 2010; Nylund, 2013). Enligt Nylund (2010) har reformer som mål att skapa en viss typ av framtidssamhälle och att skapa en utbildning som bidrar till detta. GY11 har, enligt Nylund (2010), som mål att öka anställningsbarheten hos befolkningen och att skolan ska använda ett arbetssätt som liknar det ute på arbetsplatserna. Här framträder en stark koppling mellan utbildning och arbetsmarknad, vilket av Nylund ses vara en faktor som påverkar vilka ämnen som anses viktiga för eleven att lära.

I dagens yrkesutbildning finns, enligt Nylund (2010) en skillnad mot 70-talets yrkesutbildning och dess innehåll. Innehållet var då mer riktat mot en bredare typ av yrkesområden där målet var att skapa goda samhällsmedborgare. Idag ses istället en smalare inriktning mot mer specifika yrken, där skolans ämnen värderas efter vilket värde det har på arbetsmarknaden. Dagens yrkesutbildning ses här helt handla om anställningsbarhet, där arbetsgivarna är med och definierar utbildningens mål.

Policy och myndighetsorienterade studier

Skolverket har gjort egna undersökningar om entreprenörskap i skolan vilka i huvudsak fokuserar på förståelsen av begreppet entreprenörskap (Skolverket 2010a; Skolverket, 2010b). I en kunskapsöversikt (Skolverket, 2010b) visas att det inte finns någon enkel eller entydig bild av hur man kan eller ska arbeta med entreprenörskap i skolan. Flera möjliga beskrivningar och arbetssätt presenteras vilka har utgångspunkt i den forskning som finns inom området. Det som lyfts fram är att entreprenörskap handlar om att utveckla förmågor som behövs för att starta och driva företag.

Skolverket (2010a) har också gjort en kartläggning av det samlade arbetet med entreprenörskap som genomförs ute på skolorna. Där visar de att en fjärdedel av skolans personal, enligt skolans huvudmän, är obekanta med begreppet entreprenörskap något som markant skiljer sig från gymnasieskolan där 94 % av skolpersonalen är bekanta med det. En förklaring som ges till denna skillnad är att gymnasieskolans personal bedriver UF och att det dominerande sättet att arbeta med entreprenörskap är genom elev- och ungdomsföretag.

Nuteks nationella program (2008) beskriver i sin undersökning att entreprenörskap handlar om att starta företag samt om ett pedagogiskt sätt att lära, vilket ska utveckla speciella egenskaper hos individer. Det här förklaras av Skolverket (2010a) på följande sätt:

Att vara entreprenöriell eller företagsam innebär att ta tillvara möjligheter och förändringar samt att ha förmåga att förbättra, utveckla och skapa värden som kan vara personliga, kulturella eller ekonomiska. Begreppen entreprenöriell och företagsam kan alltså användas som synonymer. Med entreprenöriella egenskaper avses t.ex. självtillit, kreativitet, viljan att ta risker,

god kommunikativ- och samarbetsförmåga samt handlingskraft (Skolverket, 2010a, s. 6).

Skolverkets studie (2010a) visar här att vad som menas med att vara entreprenöriell, eller att vara företagsam innebär en och samma sak. Med andra ord görs ingen skillnad i betydelse mellan dessa områden.

Sammanfattning

Forskning om vad entreprenörskap i skolan innebär, varför det ska finnas med i skolan och hur det ska genomföras är begränsad, speciellt när det gäller entreprenörskap i yrkesutbildning. Dock finns en del forskning om läroplaners mål och innehåll (Adolfsson, 2012; Dahlstedt, 2009; Forsberg, 2008; Mahieu, 2006; Nylund, 2010; Nylund, 2013; Olofsson, 2010). Denna forskning belyser framförallt att vad som betraktas som kunskap har ändrats över tid och att det har skett en ökad anpassning till arbetsmarknadens behov vid formandet av läroplaner.

En ny läroplan bygger enligt Forsberg (2008) på att det har uppmärksammats problem som ska lösas och en läroplan ska då vara lösningen på dessa problem. Nylund (2010) visar på att en utbildning ses som god om den kan leva upp till att skapa ett visst önskvärt samhälle. Nylund (2010) och Dahlstedt (2009) har även uppmärksammat att entreprenörskap skrivs fram som en nödvändighet för att individen ska släppas in i dagens samhälle.

Tidigare forskning visar att det finns en osäkerhet hos lärare i att hantera och förstå entreprenörskap i skolan (Berglund & Holmgren, 2007; Karlsson, 2009; Leffler, 2005; Leffler, 2009). Det har även uppmärksammats att det förekommer en variation av beskrivningar av entreprenörskap i skolan (se Berglund & Holmgren, 2007; Dahlgren, 2009; Leffler & Svedberg, 2007; Skolverket, 2010b; Politics, 2005). Enligt Skolverket (2010b) finns det inte någon enkel eller entydig bild av entreprenörskap i skolan. Entreprenörskap beskrivs till exempel av Leffler och Svedberg (2007) i termer av att starta och driva företag och av Berglund och Holmgren (2007) som ett pedagogiskt arbetssätt.

En mängd forskning om entreprenörskap i skolan belyser framförallt hur undervisningen i företagsamhet på entreprenörskapsutbildningar bedrivs (Cope & Watts, 2000; Harris,

1995; Higgins & Elliott, 2011; Shacklock, 2000, et al). Harris (1995) har uppmärksammat att det är lärarna som styr eleverna i deras arbete vid undervisning i entreprenörskap.

Det har också uppmärksamrats att det finns olika aspekter som försvårar undervisningen i entreprenörskap (Bager & Løwe, 2009; Erkkilä, 2000; Henry, Hill & Leitch, 2005; Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013; Roberts, 1982;). Till exempel finns gamla synsätt på att undervisningen ska vara lärarstyrd och att lärare då inte är villiga att ta ett kliv tillbaka och låta eleverna ta ansvar för sitt eget lärande (Bager & Løwe, 2009). Tidigare forskning visar också att det finns lärare som motsätter sig entreprenörskap i skolan och därför inte är villiga att arbeta med det i samband med undervisning (Johannisson, 2009). En svårighet kan också finnas i att lärare som arbetat med en tidigare läroplan kan få problem att ta till sig och arbeta med en ny läroplan (Roberts, 1982).

Den tidigare forskning om läroplaner och entreprenörskap som studerats är, förutom Adolfsson (2012), Nylund (2013), Rekkor, Ümarik & Loogma, 2013 och Sagar (2014), genomförda innan den nya läroplanen GY11 trädde i kraft, vilket innebär att de genomfördes innan entreprenörskap lyfts fram som ett centralt begrepp i den svenska gymnasieskolan. Det här innebär att forskning om entreprenörskap i gymnasieskolan i samband med den nya läroplanen, GY11, är mycket begränsad. Det blir därmed intressant att studera hur entreprenörskap i skolan formuleras i den nya läroplanen, och hur detta transformeras av skolledare och lärare. Inte minst blir detta viktigt som del i diskussioner om likvärdighet i skolan. Tidigare forskning har indikerat att det redan tidigare funnits en rad olika tolkningar av vad entreprenörskap är, och hur det implementerats. Nu när entreprenörskap skall gå som en röd tråd genom hela gymnasieskolan väcks frågan om och hur det är möjligt att skapa likvärdighet i relation till denna del av läroplanen.

3. Läroplansteoretiskt perspektiv

Då studien intresserar sig för vad, varför och hur innehållet i läroplaner formuleras och transformeras har teoretiska verktyg hämtats från läroplansteoretiska perspektiv (Bernstein, 1971; Bernstein, 1990; Bernstein, 2000; Dahlgren, 1990; Englund, 1997; Englund, 2005; Linde, 2000; Lindensjö & Lundgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lindström & Pennlert, 2009). Dessa perspektiv ger möjlighet till en förståelse för vad som formar och påverkar innehållet i en läroplan. Det ger också de redskap som behövs för att förstå de bakomliggande faktorer som kan bidra till att olika tolkningar och val görs av lärare och skolledare i samband med den överföringsprocess (transformering) som sker mellan formandet av en läroplan och undervisningen i klassrummet. Det som formuleras i en läroplan ses som en sammanställning av flera olika faktorer, till exempel ekonomiska och arbetsmarknadsmässiga aspekter, vilka i sin tur påverkar styrdokumentens innehåll (se, Englund, 1997; Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1989). Ett stort inflytande från någon av dessa faktorer påverkar vad som blir framträdande i utbildningen.

I samband med läroplansteoretiskt perspektiv diskuteras begreppen *formuleringsarena* och *transformeringsarena*. Dessa arenor ses som centrala områden i den här studien. Formuleringsarenan innebär den sammanställning av olika aktörer som väljer vilka kunskaper, värderingar och erfarenheter som ska finnas i en läroplan (Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 1986). Transformeringsarenan, innebär den process som sker när det som formulerats av formuleringsarenan ska tolkas och översättas av de som arbetar med undervisning (Linde, 2000). Nedan följer en redogörelse och diskussion av dessa perspektiv och teorier, samt de centrala begrepp som används i studien.

Formuleringsarenan

En läroplan kan ses som resultatet av flera olika politiska kompromisser av många olika aktörer (Englund, 1997; Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000).

Den arena där politiska kompromisser sker mellan dessa olika aktörer utgör då formuleringsarenan för vad som blir innehållet i en läroplan.

Englund (1997) beskriver en läroplan mot bakgrund av att innehållet i skilda utbildningar beror på att det utspelas en kamp mellan sociala krafter vilka har olika uppfattningar om vad som är syftet med utbildningen, vad som är värt att veta, vad som är kunskap och vem som har rätt till utbildning. En läroplan kan även förklaras som ett instrument som ska realisera politiska handlingslinjer där samhällets önskemål samtidigt uttrycks med hjälp av en viss utbildning (Lindensjö & Lundgren, 1986). Var tyngdpunkten mellan skolans dubbla uppdrag att förmedla kunskap och att vara fostrande påverkar vilka grundläggande samhällsliga funktioner utbildning får (Englund, 2005, Lindensjö & Lundgren, 1986). En spänning finns mellan skolans arbetsmässiga uppdrag och skolans sociala uppdrag och utbildning kan endast förstås utifrån en medvetenhet om till vilket samhälle och vilken social position elever utbildas (Englund, 2005).

Lundgren (1989) förklarar en läroplan med hjälp av tre olika nivåer vilka påverkar hur läroplanen utformas. Dessa nivåer är; hur innehållet väljs ut; hur det organiseras; samt vilka förmedlingsformer som används i undervisningen. Denna gestaltning kallar han för kod och detta är något som finns bakom varje läroplan. Den relation som finns mellan dessa nivåer förstås, enligt Lundgren, utifrån de grundläggande principer som varje läroplan har och det är dessa principer som är själva koden. Den första nivån syftar på utbildningens *mål*, det vill säga hur kunskaper, erfarenheter och värderingar väljs ut och vad det är som gör att en viss kunskap anses mer viktig att lära än någon annan. Den andra nivån syftar till *innehållet* i en läroplan, det vill säga hur en läroplan konkret utvecklas och hur styr- och kontrollprocesser ser ut när en läroplan konstrueras samt hur utvecklingsarbete och forskning påverkar hur innehåll och metodik utformas. Nivå tre avser hur *undervisningen* tar gestalt i processen, det vill säga hur en läroplan och dess läromedel styr själva undervisningsprocesserna, vilken undervisningsmetod som används samt hur läroplanen styr den undervisning som faktiskt sker. Det här kan också relateras till de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* (Dahlgren, 1990). Nivåerna i en läroplanskod är, enligt Lundgren, analysnivåer för att

förklara och förstå anledningen till de mål, innehåll och undervisningssätt som en läroplan uttrycker, det vill säga det som formulerats av formuleringsarenan. Även de didaktiska frågorna används för att förstå anledningen till själva urvalet av innehållet, hur det ska hanteras och varför ett visst innehåll presenteras. Enligt Dahlgren (1990) sammanfattar *Vad* de principer och kriterier som styr själva urvalet av skolinnehållet. *Hur* handlar om de varierande försök att förstå vad som ger bäst effektivitet i relation till inläring och undervisning. *Varför* behandlar legitimitet, traditioner, och samhällsbehov genom att kritiskt belysa de filosofiska och ideologiska grundantaganden som finns inom samhällsfältet. Dahlgren beskriver även det här som selektionsfrågan, kommunikationsfrågan, och legitimitetsfrågan. Selektionsfrågan handlar om vad som ska utgöra undervisningens innehåll, kommunikationsfrågan svarar på hur innehållet hanteras och legitimitetsfrågan representerar varför något ska finnas i skolans undervisning.

De didaktiska grundfrågorna är relevanta sett till både den arena där innehållet i läroplaner formuleras och till den arena där innehållet tolkas (transformeras) av lärare och skolledare för att sedan förverkligas i klassrummet. De didaktiska frågorna har dock i min studie olika fokus beroende på vilket område som studeras. I analys av formuleringsarenan riktar de didaktiska frågorna fokus på läroplanens mål, innehåll och undervisningssätt. I analys av transformeringsarenan riktar de fokus på vad läraren själv ska göra i relation till elever, miljö, tid etc. Frågorna *vad*, *hur* och *varför* kommer därmed vara verktyg vid min analys av både formulering och transformering av läroplanen.

Var tyngdpunkten i en läroplan hamnar har skiftat över tid. Under 1900-talet har utbildningssystemet genomgått flera organisatoriska förändringar, vilka i huvudsak har handlat om att ansvar och beslutsfattande har decentraliserats. En förskjutning från regeringspartier till organiserade intressegrupper kan ses vad gäller initiativ till reformer (Lindesjö & Lundgren, 1986). De senaste åren har även fokus på utbildningarnas inriktning flyttats från att handla om att föra över befintlig kunskap och värderingar för att bevara ett specifikt kunskapssystem till att mer handla om att utbildning ska vara till nytta för individen och samhället ur ett ekonomiskt perspektiv och driva utvecklingen framåt (Englund, 2005; Lindensjö

& Lundgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000). Utbildning har också med tiden mer och mer knutits till arbetsmarknad och arbetsliv (Lindensjö & Lundgren 1986; Skolverket, 2011a).

Sammanfattningsvis utgår jag från att formuleringsarenan är en sammanställning av flera olika faktorer som är styrande för vilket innehåll en läroplan ska ha, varför ett speciellt innehåll ska vara representerat samt hur detta innehåll ska hanteras (Dahlgren, 1990; Englund, 1997; Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 1986;). Vad som blir framträdande i utbildning påverkas av den eller de faktorer som får störst inflytande i utbildning (Lindensjö & Lundgren, 1986).

Transformeringsarenan

Transformeringsarenan är den arena där formuleringar som uttrycks i formuleringsarenan tolkas och överförs till planering av undervisning i klassrummet (Linde, 2000). Begreppet transformeringsarena används i min studie för att beskriva den arena där lärare och skolledare gör tolkningar av läroplanen innan de genomför sin undervisning.

Överföringen från läroplan till undervisning sker tillsammans med flera olika aktörer såsom, skolledare, lärare, lärarutbildare, elever etc. Vid min analys av intervjuer med lärare och skolledare är utgångspunkten att det vid en transformering som har flera olika aktörer kan göras tolkningar (Linde, 2000), vilket kan innebära att tillägg och reduceringar kan genomföras av de inblandade. Även här kan vi knyta till didaktiska grundfrågor då didaktik kan ses som en del av fältet pedagogik och innefattar både praktiska och teoretiska kunskaper och undersöker vilka kunskaper eleven ska utveckla samt vilka mål eleven ska nå genom att arbeta med ett visst innehåll och varför undervisningen tar sig i uttryck på ett visst sätt (Lindström & Pennlert, 2009).

Vad som påverkar transformeringen kan ha olika orsaker. Det är inte samma personer som tar beslut om hur läroplaner utformas som sedan ska förverkliga dessa (Linde, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2000). Beslut och genomförande sker enligt Lindensjö & Lundgren (2000) på två olika nivåer, nationellt och lokalt, där lokala regler, maktstrukturer och villkor skiljer sig åt. Beslut på nationell nivå kan då uppfattas som ytliga och påtvingade av de lokala

aktörerna. Det här kan, om det inte uppmärksammas, leda till problem i form av att individen tolkar de ansvarigas beslut utifrån de mål och resurser som finns på den lokala nivån. Härmed sker en eventuell omvandling. Det vill säga, att de som arbetar med undervisning omvandlar formuleringsarenans formuleringar så att de passar in i den pågående eller planerade situationen. Lindensjö och Lundgren (2000) betonar i och med detta, vikten av att de lokala aktörernas medverkan vid implementering av något nytt.

Behovet av medverkan av de som arbetar inom skolan vid utvecklingen och införandet av nya reformer är även något som har ökat de senaste åren i och med decentralisering. Decentraliseringen har inneburit att staten inte längre har kontroll eller insikt i vad som händer på detaljnivå. I samband med ökad decentralisering är det viktigt att det i samband med reformer ges utrymme på lokal nivå att åskådliggöra de nationella målen (Lindensjö & Lundgren, 2000). Hur lärare sedan tolkar dessa mål beror, enligt Lindensjö och Lundgren, dels på tidigare erfarenheter samt om mål och resurser är klart definierade. Lindensjö & Lundgren menar att det kan vara svårt att klart definiera mål och resurser då beslutsfattarna inte alltid vet hur det kommer att fungera i verkligheten. Hur dessa beslut fungerar kan bero på om det finns en positiv eller negativ attityd hos lärare. Dessa attityder kan även förändras med tiden, vilket beslutsfattarna inte kan förutse.

Transformerering kan enligt Linde (2000) även utgå från socialt fokus, där lärarnas val av undervisning påverkas av krafter utifrån. Liknande diskussioner, kopplat till didaktik, förs även fram av Arfwedson och Arfwedson (1991). De menar bland annat att didaktiken har olika huvudaktörer på skilda nivåer. Skolpolitiken och utbildningsvetenskapen hör till den högre nivån där beslut fattas och kunskap produceras för dessa beslut. Den lägre nivån består av klassrummens olika aktörer och deras uppdrag är att verkställa de beslut som tagits av den högre nivån. Tanken är att de idéer som produceras på den övre nivån ska fungera som styrning för den lägre nivån och om detta inte sker uppstår ett problem. Denna styrning måste vara tydlig för att inte missförstånd ska ske.

Bernsteins teori om pedagogiska koder

Basil Bernsteins teori om pedagogiska koder är användbara för att förstå hur kunskapsinnehåll och undervisning i skolan organiseras.

Flera svenska forskare har plockat upp hans teori (Linné, 1999; Lindblad & Sahlström, 1999; Nylund, 2012; Nylund, 2013; Nylund & Rosvall, 2011).

I denna studie används delar i Bernsteins teorier om pedagogiska koder för att möjliggöra en analys av vad som kan påverka formuleringsarenan och transformeringsarenans urval av mål, innehåll och undervisningssätt i entreprenörskap i skolan. De delar av Bernsteins teori om pedagogiska koder som använts är: klassifikation och inramning, synlig och osynlig pedagogik, samt integrative och collection kod.

Klassificering och inramning

Bernsteins teorier om koder handlar till stor del om hur olika företeelser inom skolans värld kan förstås. En kod består, enligt Bernstein (2000) av de principer som styr vad som anses meningsfullt, hur det meningsfulla kan visa sig och i vilken kontext koden är giltig.

Begrepp som kan ses betydelsefulla för förståelsen av en läroplan är *klassificering* och *inramning* (Bernstein, 1971, Bernstein, 2000). Enligt Bernstein (2000) avser klassifikation de gränser som uppstår och återuppstår mellan skolledare, lärare, elev etc. Inramning i sin tur avser den grad av kontroll som finns över urval och organisering av urval. Klassificering kan även förklaras beskriva vilken relation olika ämnen har till varandra och vilken relation som finns mellan över- och underordnade positioner i till exempel skolvärlden, vilket då kan handla om ämnen men även om positioner som finns bland de som arbetar med undervisning. Vid en stark klassificering är innehållet uppdelat och väl skilt från varandra genom starka gränser och det finns tydliga gränser mellan den aktör som har en överordnad position och den som är underordnad. Vid en svag klassificering är gränsen mellan olika ämnen och/eller olika positioner svagare.

Inramning syftar till styrkan i den gräns som bestämmer vad som ska överföras från en position till en annan (Bernstein, 1971). Det här kan till exempel vara från formuleringen av en läroplan till undervisningen i klassrummet. Det vill säga hur själva innehållet ska hanteras och de möjligheter som finns för att kontrollera själva hanteringen. Där det finns tydliga ramar finns en skarp gräns och vid en svag gräns är det mer otydligt vad som ska och inte ska

överförs till undervisningen. En tydlig inramning minskar antalet möjligheter och otydliga ramverk ökar antalet möjligheter (Bernstein, 1971). Här är det själva inramning som bestämmer strukturen av den pedagogik som används i undervisningen. Bernstein (1990), menar också att någon form av kontroll alltid är inblandad vid variationer av och i pedagogiska praktiker.

Synlig och osynlig pedagogik

Bernstein (1990) talar även om *synlig* och *osynlig pedagogik* vid beskrivning av undervisning, vilka ofta kopplas samman med klassificering och inramning. Vid en synlig pedagogik ses en stark klassifikation, och en stark inramning. Här är själva ämnet i centrum och gränsen mellan olika ämnen är tydlig. Det är också tydlig rollfördelning mellan de som är överordnade och de som är underordnade hos de inblandade. Vid en osynlig pedagogik är däremot klassifikation och inramning svagare. Enligt Bernstein (1990) är eleven i centrum och anses själv kunna skapa kunskap genom att vara aktiv och kreativ. Specialiserade kunskaper ses som mindre viktiga. Läraren får här rollen att via handledarskap bidra till att skapa meningsfulla kontexter som göra det möjligt för eleven att utveckla sin kreativa sida (Bernstein, 1990).

Integrative kod och collection kod

Rörelsen från formulering av en läroplan till att innehållet förmedlas i klassrummet sker genom en transformeringsprocess (Linde, 2000). De val läraren gör utifrån läroplanstexter om vad som ska förmedlas görs genom vissa principer (Linde 2000), bland annat genom integrative kod och collection kod (Bernstein 1971). Bernstein menar att dessa koder bland annat innebär att organisatoriska och ledningsmässiga skillnader i skolan kan påverka de val som görs av lärare. Vid integrative kod har skolledningen en stark pedagogisk ledarroll. Lärarna måste samplanera sin undervisning och de kommer i första hand att identifiera sig som pedagoger där andra faktorer än att undervisa i ett gemensamt ämne blir sammanhållande. Det kan till exempel vara lärarlag, skolklass eller speciella teman som är övergripande. Bernstein menar att lärarnas arbetssätt kommer att bygga på samarbete och att undervisningen blir tematiskt eller ämnesöverskridande. Enligt Bernstein ser läraren här sitt ämne ur ett vidare perspektiv istället för att stirra sig blind på sitt enskilda

ämne. Vid collection kod ses däremot enskilda ämnen som separata och inte kopplade till varandra. Styrningen uppifrån är svagare och skolledningen anser att lärarna självständigt bör organisera sin undervisning. Samarbete mellan lärare och arbetslag blir därför inte nödvändigt. Risken för konflikter minskar i och med att olika pedagogiska synsätt mellan lärare aldrig måste diskuteras.

Sammanfattning

Ett läroplansteoretiskt perspektiv (Bernstein, 1971; Bernstein, 1990; Bernstein, 2000; Dahlgren, 1990; Englund, 1997; Englund, 2005; Linde, 2000; Lindensjö & Lundgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lindström & Pennlert, 2009) används som verktyg för att förstå och förklara vad som påverkar innehållet i en läroplan samt för att förklara lärares och skolledares tolkningar och beskrivningar av innehåll och undervisningssätt. De didaktiska grundfrågorna *vad, hur* och *varför* (Dahlgren, 1990) har också väglett mig i min frågeställning till både formuleringsarenan och transformeringsarenan. Lundgrens (1989) uppdelning av en läroplan i nivåer av mål, innehåll och undervisningssätt fungerar tillsammans med de didaktiska grundfrågorna (Dahlgren, 1990; Lindström & Pennlert, 2009) även som hjälp vid strukturering av resultatet.

Läroplansteori blir därmed ett verktyg som hjälper till att förstå vad som format och påverkat att entreprenörskap finns representerat som innehåll i den svenska läroplanen, GY11, samt för att förstå varför entreprenörskap blivit ett centralt begrepp i läroplanen och för att förklara varför lärare och skolledare beskriver entreprenörskap i skolan på de sätt de gör. Bernsteins teori om pedagogiska koder blir här till verktyg för att förstå vad som påverkar urval och organisering av den kunskap som ska förmedlas av lärare i undervisning.

4. Metod och analys

Studien består av två empiriska delar. Med fokus på gymnasieskolans hantverksprogram intresserar jag mig i den första delen för att studera formuleringsarenan med fokus på beskrivningar av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan, varför entreprenörskap finns med i den svenska läroplanen, GY11, samt hur det skrivs fram att det ska genomföras i undervisningen. I den andra delen intresserar jag mig för transformeringsarenan med fokus på vad lärarna och skollädaarna inom gymnasieskolans hantverksprogram, utifrån sina tolkningar, beskriver vara innehåll och mål med entreprenörskap i skolan, samt hur de resonerar kring hur de ska genomföra uppdraget. I följande text diskuteras de metoder som använts för datainsamling och analys, grunder för urval, forskningsetik samt frågor om studiens validitet och generaliserbarhet.

Urval och empirisk data

Inom mitt utbildningsområde, frisör, är det vanligt att direkt efter avslutad utbildning bli egenföretagare, antingen genom att hyra en frisörstol eller att öppna en helt egen salong. Frisörutbildningen tillhör hantverksprogrammet och inom hantverksprogrammen studerar elever som under sin yrkeskarriär kommer att starta eget företag. Med sin nära koppling till arbetsliv och företagande blir hantverksprogrammen ett intressant empiriskt exempel. Tidigare forskning om entreprenörskap på hantverksprogrammet är också relativt begränsad. Vad som också skiljer hantverksprogrammet från andra yrkesprogram är att entreprenörskap här en separat kurs som är obligatorisk för eleverna att genomföra under sin utbildningstid. Inom hantverksprogrammen blir frågan om entreprenörskap därmed tvådelad. Å ena sidan skall entreprenörskap, liksom i alla gymnasieprogram, genomsyra undervisningen. Å andra sidan finns det en separat kurs i entreprenörskap. I den här studien riktas intresset framförallt mot den förra av dessa två frågor, i relation till vilket det varken finns någon kursplan eller betygsmål.

För att svara på studiens syfte, att undersöka hur entreprenörskap i skolan formuleras i läroplaner och tolkas av de som är verksamma i skolan, valdes två empiriska dataunderlag ut. Till den första delen, vilken fokuserar på formuleringsarenan, samlades data in i form av policytexter och läroplanstexter som behandlar entreprenörskap i utbildningssammanhang. Till den andra delen, vilken fokuserar på transformeringsprocessen av innehållet i läroplanen, GY11, samlades data in genom intervjuer med lärare och skolledare inom gymnasieskolans hantverksprogram.

Val av nationella policytexter

De nationella utbildningsdokument som använts som datamaterial i min studie är; *Skollagen; Gymnasieförordningen; Läroplanen; Ämnesplaner; Examensmål; Kursmål*, samt utredningar och kartläggningar som skolverket har genomfört om entreprenörskap i skolan.

Skollagen fungerar som övergripande paraply bland styrande dokument i svensk undervisning. I skollagen beskrivs de grundläggande bestämmelser som finns inom skolväsendet och i 9 § (2010:800) framgår till exempel att all utbildning inom skolan ska vara likvärd i hela landet oberoende av var man bor (Svensk författningssamling, 2014). Underliggande Skollagen finns Gymnasieförordningen som beskriver vilka kurser en utbildning ska ha, vilket innehåll som ska finnas med, i vilken omfattning undervisningen ska bedrivas, vilka lärotider som ska gälla, vilken behörighet en lärare ska ha etc. (Skolverket, 2011c). Nästa styrande dokument är Läroplanen, där mål och riktlinjer för utbildning framställs (Skolverket, 2011a). Läroplanen är tillsammans med ämnesplaner, kursmål och examensmål de styrdokument som har närmast anknytning till den enskilde lärarens arbete då det kan ses som själva grunden för vad läraren ska förmedla till eleverna och vad eleven ska tillägna sig under sin utbildning. I ämnesplaner, där även kursplaner finns beskrivna, förklaras vilket syfte ett ämne har men även vilka färdigheter och förmågor eleven ska utveckla under sin utbildning (Skolverket, 2011a). Examensmål i sin tur beskriver de kunskaper eleverna ska ha tillägnat sig för att arbeta inom det valda yrket, till exempel inom frisör, florist eller finsnickeri (Skolverket, 2011a).

Dessa svenska utbildningsdokument valdes ut för vidare analys eftersom de är styrande för utbildning, vilka lärare och skolledare måste förhålla sig till i sitt arbete. Dokumenten ger också beskrivningar och förklaringar till hur utbildning ska genomföras, vilket innehåll som ska förmedlas samt vilket syfte innehållet ska ha.

Även följande propositioner och regeringsdokument har fungerat som data i studien; Regeringens proposition (1998/99:15) *På ungdomars villkor - ungdomspolitik för demokrati*; Regeringens proposition (2009)/10:221 *Strategisk tillväxt för regional konkurrenskraft, entreprenörskap och sysselsättning*; Regeringskansliet (2009) *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Dessa dokument valdes ut för att de alla har fokus på entreprenörskap i utbildningssammanhang och för att de ger förklaringar och förslag till vad, varför och hur entreprenörskap ska finnas med i den svenska läroplanen, GY11.

Val av transnationella policytexter

Även transnationella policytexter har valts ut för vidare analys. Inom policyforskning (se t.ex. Steiner-Khamsi, 2006) visas tydligt hur utbildningspolicy reser över tid och rum, och tar sig specifika uttryck i lokala kontexter. Det här innebär att svensk policy och läroplan inte är frikopplad från transnationellt policyskapande, samtidigt som svensk policy inte är en direkt effekt av transnationell policy. Policydokument om entreprenörskap, producerade av transnationella organisationer som OECD och EU, är viktiga underlag för att skapa en bredare och mer nyanserad förståelse av hur entreprenörskap har plockats upp, och formulerats i svensk läroplan.

Transnationella dokument som fungerat som datamaterial min studie är policytexter som av Organisation för Economic Co-operation Development (OECD) samt Europeiska Unionen (EU) behandlar utbildningsfrågor. Dessa är; OECD/CERI (1989) *Towards an Enterprising Culture: challenge for education and training*; Europeiska gemenskapernas kommission (2003) Grönbok. *Entreprenörskap i Europa*; Europaparlamentet (2000) Ordförandeskapets slutsatser. *Europeiska rådet*; Europeiska kommissionen (2004) *Slutrapporten från expertgruppen för utbildning för entreprenörskap. Att göra framsteg när det gäller att främja företagande och entreprenörsförmåga på primär och sekundär*

utbildningsnivå; Europeiska gemenskapernas kommission, (2006) Meddelande från kommissionen, Europaparlamentet, Europeiska kommittén samt Regionkommittén. Genomförandet av gemenskapens Lissabonprogram: Främja entreprenörskapstänkande genom utbildning och lärande.

Dokument från dessa organisationer har använts för att de kan ses påverka utbildning inom Europa. OECD är ett samarbetsorgan för nationer i väst och dessa organisationer har ingen beslutsrätt men deras utredningar har ändå stor påverkan på nationer, bland annat när det gäller utbildning och ekonomi och kan därmed ses som en av flera aktörer med intresse i utbildning och dess innehåll (Svedberg, 2007). EU är ett partnerskap mellan 28 olika europeiska nationer vars intresseområden spänner över allt från utvecklingsbistånd till miljöpolitik (Europeiska unionen, 2014). Inom utbildningsområdet har EU ingen beslutsrätt, men genom överenskommelser mellan nationer får dess policyskapande på området ändå inflytande. Det här innebär att de åtgärder som görs av EU bygger på överenskommelser mellan medlemsländer och samtliga medlemsländer är skyldiga att acceptera dessa överenskommelser. Med andra ord innebär det här att de beslut och riktlinjer angående skola och utbildning som kommer från EU påverkar den svenska skolan.

Val av informanter

Överföringen från läroplan till undervisning sker tillsammans med flera olika aktörer såsom skolledare och lärare (Linde, 2000). Lärare är de aktörer som skall transformera läroplanen och implementera den i klassrummet. Skolledare spelar också en viktig roll då de har det övergripande ansvaret för undervisningen på skolorna. Båda dessa typer av aktörer är därmed centrala potentiella respondenter i en studie som intresserar sig för hur en läroplan transformeras. Inte minst med tanke på att det vid en transformering som involverar flera aktörer kan göras tolkningar, tillägg och reduceringar (Linde, 2000). Nedan följer en redogörelse av de val av informanter som gjorts.

Med vetskapen om att det är av vikt att välja lämpliga respondenter när intervjuer ska genomföras (MacDougall & Fudge, 2001) har personer, vilka är verksamma som hantverkslärare inom den nya gymnasiereformen, GY11, samt skolledare med ansvar för hantverksprogrammet valts ut att delta i studien. Valet att både

intervjua lärare och skolledare kommer sig av att skolledare har det övergripande ansvaret över hur undervisningen bedrivs i skolorna, vilket lärarna måste ta hänsyn till. Samtidigt har läraren ansvar för hur undervisningen genomförs i klassrummet. Valet av att intervju personer från olika hantverksinriktningar har gjorts för att potentiellt ge en bredare syn över hur entreprenörskap beskrivs av lärare och skolledare inom hantverksprogrammet. Om enbart respondenter från en hantverksinriktning valts hade studien enbart gett möjlighet att visa på hur man tänker och resonerar kring entreprenörskap i skolan inom just den inriktningen. Urvalet av gymnasieskolor, lärare och skolledare har gjorts genom att i så stor utsträckning som möjligt göra strategiska val för att på så sätt få en variation bland de människor som intervjuats (Trost, 2005).

För att välja ut lämpliga respondenter togs, i ett första steg, kontakt med huvudmannen på ett antal gymnasieskolor i södra Sverige, där frågan ställdes om det fanns intresse av att delta i studien. Där svaret var positivt skickades ett mail med en förfrågan om eventuellt deltagande ut till de lärare och skolledare som arbetade inom hantverksprogrammen på respektive skola. Bland de som svarade att de var villiga att delta gjordes ett urval som innebar att en blandning av lärare från de olika hantverksinriktningarna blev representerade. Bland skolledare som var villiga att delta var utbudet mer begränsat och de som intervjuats är samtliga av de som tackat ja. Här fanns ingen möjlighet att göra någon form av strategiskt urval.

Urvalet resulterade i att undersökningen genomfördes på åtta olika gymnasieskolor i södra Sverige, vilka samtliga har yrkesförberedande program med inriktning hantverk. Antalet respondenter uppgick till arton. Av dessa var tolv utbildade yrkeslärare, en utbildad yrkeslärare och fem var skolledare. Samtliga lärare arbetade och undervisade på hantverksprogrammet inriktning frisör, stylist, finsnickeri, florist eller mode/sömnad. Samtliga skolledare var ansvariga för hantverksprogrammet på respektive skola. Respondenternas ålder varierade mellan 27 år till 64 år. Samtliga lärare hade en bakgrund som tidigare hantverkare och de hade varit verksamma som lärare mellan ett och tjugo år. Bland skolledarna var det en mer varierande bakgrund men alla hade ett förflutet som lärare i någon form.

Genomförande av intervjuer

Då syftet med intervjuerna var att ta del av berättelser om hur lärare och skolledare tolkar begreppet entreprenörskap i skolan och hur de beskriver att undervisningen i entreprenörskap skall genomföras, valdes halvstrukturerad tematisk intervju som metod. Jag utarbetade metoden efter Kvale och Brinkmans (2009) modell. Valet föll på denna metod eftersom den gav möjlighet att, beroende av de svar som gavs av respondenten, variera underliggande följdfrågor. Varje tema inleddes därmed med en öppen frågeställning där respondenterna först fick tala fritt kring ett förutbestämt område. Beroende på de svar som respondenterna gav ställdes sedan någon eller några underliggande följdfrågor. Målet var att på så sätt komma åt just den enskilde personens beskrivningar av entreprenörskap i skolan och få ett så uttömmande och varierande svar möjligt. För att undvika att intervjun inte blev för strukturerad valdes ett fåtal övergripande frågor ut till själva intervjuguiden (Morgan, 1996).

Då jag ville söka reda på hur lärare och skolledare, utifrån sina tolkningar, beskriver begreppet entreprenörskap i skolan, föll valet på att ha inledande frågor till varje tema (Kvale & Brinkman, 2009). Tillvägagångssättet gav då möjlighet att ställa fler frågor än de förutbestämda. En fördel är att ställa enkla korta frågor (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket jag gjort. Öppningsfrågan var densamma för samtliga lärare och skolledare för att på så sätt leda in på det önskade ämnet eller området. Beroende på vilka svar som gavs varierades sedan frågornas ordning, vilket gav intervjuerna en låg grad av standardisering (Trots, 2005).

Det här tillvägagångssättet användes för att öppna upp för att respondenternas perspektiv blev vägledande (Kvale, 1997) och för att tyngdpunkten skulle ligga på respondenternas egna synsätt och beskrivningar (Bryman, 2001). Den riktning samtalen tog gav kunskap om vad personen ifråga upplevde som viktigt (Bryman, 2001). Det fanns dock en risk att respondenten skulle tendera att framställa en mer positiv bild av sig själva och sin undervisning än hur det är i verkligheten (Bryman, 2001), vilket jag var medveten om. De beskrivningar som gavs av lärare och skolledare är enbart beskrivningar av deras arbete med entreprenörskap i skolan. Jag kan inte säkert veta att deras arbete verkligen genomförs på det sätt som beskrivs. För att konkretisera sina beskrivningar, bad jag dem

ge exempel på en lektion där de arbetat med entreprenörskap i skolan. Antal personer som skulle intervjuas var inte förutbestämt. När viss mättnad uppnåts, dvs. då jag bedömde att intervjuerna inte gav så mycket större variation i beskrivningar, nöjde jag mig med de intervjuer jag hade (Bryman, 2001). Det går dock inte att utesluta att ytterligare intervjuer inte skulle kunna tillföra någon annan synvinkel på entreprenörskap i skolan. Men det totala antalet skilda arbetssätt som framträtt anses tillräckligt för att bidra till forskningsdiskussionen om entreprenörskap i skolan.

Intervjuerna genomfördes på respondenternas respektive arbetsrum. Arbetsrummen delades ofta av flera lärare. Det här innebar att jag vid ett flertal tillfällen fick avbryta intervjun på grund av att personer var tvungna att komma in för att hämta eller lämna något. Vid mina intervjuer med skolledare var det här inte ett lika stort problem då de hade privata arbetsrum. De flesta intervjuer varade ca 30 minuter men den längsta intervjun varade i 45 minuter och den kortaste i 15 minuter. Att en av intervjuerna blev så pass kort berodde på att respondenten, efter att jag bokat in tid för intervju, fått ytterligare ett möte inplanerat med kort varsel. Det här fick jag vetskap om precis innan intervjuns början. Jag valde ändå att genomföra intervjun eftersom det redan tidigare hade visat sig svårt att överhuvud taget hitta luckor i lärarnas arbetsscheman. Att en intervju blev något längre än de övriga kommer sig av att vi blev avbrutna av telefonsamtal och av att det kom in andra personer i rummet samt att denna person gärna svävade ut från ämnet.

Efter genomförda intervjuer, transkriberades dessa. Inga pauser eller tveksamheter har skrivits ut, eftersom jag inte hade för avsikt att genomföra en lingvistisk analys (Bryman, 2001).

Analysmetod.

I min analys av formuleringsarenan och transformeringsarenan utgår jag från ett läroplansteoretiskt perspektiv där en läroplan ses som ett resultat av ett flertal politiska kompromisser med flera inblandade aktörer (se Dahlgren, 1990; Englund, 1997; ; Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 1986;). Utgångspunkt vid analysen är att det bakom varje läroplan finns en kod som påverkar hur läroplaner utformas (Lundgren, 1989). Lundgren (1989) talar om denna kod i nivåer av mål, innehåll och undervisningssätt. Dessa tre nivåer har å ena sidan varit styrande för vilka forskningsfrågor jag

ställt i studien, men de strukturerar också analysen. Ytterligare vägledning vid analys har varit Bernsteins (1971/2000) teori om pedagogiska koder. Dessa pedagogiska koder har använts som verktyg för att förstå vad som kan påverka urval och organisering av begreppet entreprenörskap i skolan. Koder för stoffurval är enligt Bernstein (2000) bland annat klassificering och inramning; collection och integrative kod samt synlig och osynlig pedagogik.

För att få svar på mina frågeställningar har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod av tematisk karaktär som analysmetod, vilken är inspirerad av Boyatzis (1989) och Braun och Clark (2006). Tematisk analys, i kombination med läroplansteori, riktar intresset mot att gå djupare under ytan på det uppenbara och identifiera framträdande teman i materialet som kan kopplas samman med studiens forskningsfrågor. Tematisk analys som metod gav möjlighet för mig som forskare att vara flexibel och kritisk till det som framkom i samband med organiserandet av data och den gav även möjlighet för mig att välja att ge en detaljerad och rik bild av insamlad data (Boyatzis, 1998, Braun & Clark, 2006).

Den tematiska analysen av läroplans- och policytexter, samt intervjuer, genomfördes på liknande sätt i fem steg vilka presenteras nedan:

- 1) Först läste jag igenom hela materialet och markerade de delar i texten som handlar om entreprenörskap i skolan.
- 2) Med utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv (se Lindesjö & Lundgren, 1896/2000; Englund, 1997/2005; Lundgren, 1989; Dahlgren, 1990), markerades de delar som kunde relateras till de tre nivåerna mål, innehåll och undervisningssätt, samt kunde relateras till de didaktiska frågorna vad, hur och varför.
- 3) Tredje steget innebar identifiering av teman i det markerade materialet i relation till nivåerna och de didaktiska frågorna. Det innebar till exempel att i analys av formuleringsarenan handlar första delen om frågan om mål och, innehåll i entreprenörskap i skolan, en fråga formulerad med utgångspunkt i läroplansteori. Inom ramen för frågan identifierades ett antal teman, t.ex. *en smal och bred ansats*, och entreprenörskap som en *form av lärande*.

- 4) I ett fjärde steg infogades citat för att på så sätt styrka min tolkning.
- 5) I ett femte steg och sista steg infördes läroplansteoretiska analytiska resonemang i relation till temana. Det handlade till exempel om att diskutera hur inramningen kan påverka den tolkning och det undervisningssätt av entreprenörskap i skolan som lärare och skolläda beskriver.

För att ytterligare förklara steg tre till fem kan vi även ta ett exempel från analys av intervjuer. I den första delen i analysen av transformeringsarenan lyfts frågan om mål och innehåll med entreprenörskap fram, identifierad i relation till läroplansteori. Teman som identifierades var bland annat *entreprenörskap som kunskap om företagande*, och som *verktyg för lärande*. Inom temat kunskap om företagande infogades bland annat följande citat som stöd för analysen:

Det är ju så att man kopplar det till UF. Man har ju varit på stora informationer om det (Lärare, 3).

I relation till temat diskuterades vidare lärarnas och skolläda syn som ett uttryck för en collection kod (Bernstein, 1971) där enskilda ämnen ses som separata och inte kopplade till varandra.

Viss skillnad finns mellan analys av läroplans- och policytexter och intervjuer. Vid intervjuer påbörjades analysen redan när jag transkriberade dem (Boyatzis, 1998). Dessutom har jag i intervjuerna, inom ramen för vissa teman, identifierat underteman. Detta eftersom intervjumaterialet är mer nyansrikt än policy- och läroplaner. Underteman bidrar därmed till att tydliggöra transformeringsarenans olika varianter av beskrivningar inom respektive tema. Det handlar till exempel om frågan om genomförandet av undervisningen i entreprenörskap. Inom ramen för den, identifierades tre teman: *arbeta verklighetsbaserat*, *arbeta med kreativitetsövningar*, och *att inte alls arbeta med det*. Inom ramen för till exempel första temat, identifierades tre underteman: *uppdrag utifrån*, *starta företag*, och *marknadsföring och försäljning*.

Analys av formuleringsarenan och transformeringsarenan har genomförts på liknande sätt men respektive resultat presenteras i var sin del. I den första delen presenteras resultatet av formuleringsarenan och i den andra presenteras resultatet av

transformeringsarenan. I transformeringsarenas resultatdel diskuteras även de likheter och skillnader som framkommit mellan de båda arenornas beskrivningar av entreprenörskap i skolan.

Etiska ställningstaganden

Studien har följt de forskningsetiska principer som finns inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och dess fyra huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

När det gäller informationskravet har respondenten, innan intervjuens början, informerats om vem jag är, vilken institution jag tillhör, samt det övergripandesyftet med intervjun. Jag har även varit noga med att förklara att det inte rör sig om en utvärdering av hur intervjupersonen arbetar med GY11, utan att intresset ligger i deras beskrivningar och tolkningar. Respondenten har också fått information om att det är frivilligt att delta och att den när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Enligt Peterson (1994) kan ett ämnesval medföra att respondenten utsätts för att icke önskvärda upptäckter görs, vad gäller arbetssätt eller liknande. Därför har intervjupersonen tydligt informerats om själva syftet med intervjun, så inga missförstånd skulle ske.

En intervju kan komma att skapa olika känslor och tankar hos intervjupersonen, vilket är viktigt att som forskare vara medveten om (Sinding & Aronson, 2003; Hiller DiLuzio, 2004). Hillar och DiLuzio (2004) beskriver att en intervju kan ge respondenten insikter om sig själva som innebär att inte hela sanningen kommer fram. I den här studien kan det innebära att respondenten upptäcker att denne inte är medveten om vad som egentligen står i läroplaner och kursplaner men försöker dölja det genom att säga det som respondenten tror att forskaren vill höra. Om ingen beskrivning av entreprenörskap i skolan kan ges av respondenten är även detta intressant för min forskning. Jag var dock medveten om att det kunde komma reaktioner på det. Förhoppningsvis innebar vetenskapen om att jag precis som de som lärare är tvungen att förhålla mig till den nya läroplanen, att de kände sig bekväma med situationen och därmed gav ärliga svar.

Information har även delgetts respondenterna att intervjumaterialet inte kommer att användas i kommersiellt syfte utan enbart som material till pågående studie. Respondenterna har även fått information om att deras namn inte kommer att lämnas ut till obehöriga. För att anonymisera vilka personer och skolor som deltagit i studien har namn och platser som framkommer i texten ändrats. Respondenterna har i texten istället för namn delgetts ett nummer. För att ytterligare säkra anonymisering har respondenterna innan intervjuens början uppmanats att inte nämna sitt namn eller sin skola efter det att inspelningen påbörjats.

Kvalitet och generaliserbarhet i studien

Kvalitet i kvalitativa studier kan handla om flera olika saker. Larsson (2005) lyfter fram kvalitet i termer av; kvaliteter i framställningen som helhet; kvaliteter i resultaten samt validitetskriterier. I följande text kommer jag därför att diskutera några av dessa aspekter som kan ha haft betydelse för denna studie. När det gäller kvalitet i en studie som helhet talar Larsson (2005) om vikten av att redovisa sin förförståelse. Enligt Larsson (2005) har vi alltid en förförståelse för det som ska tolkas och genom att noggrant redovisa den tydliggörs studiens utgångspunkt. Jag har i texten redogjort för min teoretiska förförståelse, tillika den förförståelse jag har av tidigare forskning på området. Vid lämpliga platser har jag även redogjort för min egen förförståelse av fenomenet utifrån min roll som yrkesverksam lärare inom hantverksprogram.

Larsson (2005) talar också om att vid en studie av god kvalitet är resultaten användbara, och har ett värde för den egna praktiken. Eftersom denna studie har som övergripande syfte att studera hur entreprenörskap i skolan formuleras i läroplaner och transformeras av de verksamma i skolan, kan studien bidra med kunskap som kan vara användbar vid kommande utveckling av läroplaner, samt vid utbildning för lärare och skolledare i deras arbete.

Det är också av vikt för en studies kvalitet att strukturen över resultaten är god (Larsson, 2005). Den tematiska analysmetod jag inspirerats av (se Boyatziz, 1998; Braun & Clark, 2006) bidrog till att skapa en tydlig struktur på insamlat material. Genom att dela in delar av policytexterna samt respondenternas svar i teman kunde tydliga mönster urskiljas.

Ett validitetskriterium som lyfts fram av Larsson (2005) är generaliserbarhet. Larsson (2005) beskriver att i en kvalitativ studie uppnås generaliserbarhet om studien kan appliceras på andra situationer, händelser, personer, eller fall än de som studien fokuserat på. Respondenter i denna studie är samtliga lärare eller skolledare inom gymnasieskolans hantverksprogram. Respondenterna är spridda över olika gymnasieskolor i olika städer i södra Sverige vilket är tänkt att bidra till att skapa en trovärdig bild av hur entreprenörskap i skolan transformeras inom hantverksprogrammet. Förhoppningen är att lärare på andra program och skolor känner igen sig, och kan göra kopplingar till sin egen praktik. Dock skulle liknande studier eller fler intervjuer i denna studie kunnat bidra med ytterligare perspektiv.

I studien är datainsamlingsmetod och analys av datamaterial väl beskrivna, vilket ger förutsättningar för att studien ska kunna appliceras i ett annat sammanhang och en annan kontext. Studien kan även sägas uppnå generaliserbarhet genom att teoretiska slutsatser formulerats på basis av empiriskt material (Bryman, 2001; Larsson, 2005) både vad gäller analys av formuleringsarenan och transformeringsarenan.

5. Formuleringsarenan

I det här kapitlet intresserar jag mig för formuleringsarenan och vad som enligt policy- och läroplanstexter beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan, vilka faktorer som ligger bakom införandet av entreprenörskap i läroplanen och hur innehållet skall hanteras i undervisning.

Avhandlingens läroplansteoretiska perspektiv riktar fokus på frågor om hur läroplaner formuleras, vad som inkluderas och varför. Min teoretiska utgångspunkt är hämtad från framförallt Englund (1997), Englund (2005), Lindensjö och Lundgren (1986) och Lindensjö och Lundgren (2000) där formuleringsarenan ses som en sammanställning av flera olika faktorer. Ett stort inflytande från någon eller några av dessa faktorer påverkar vad som blir framträdande i utbildningen. Ytterligare utgångspunkt är förförståelsen av att skolan ses som en av medborgarskapets hörnpelare där skolan, enligt Lindensjö och Lundgren (1986, 2000), ska fostra morgondagens goda medborgare utifrån de krav som ställs av samhället, samtidigt som skolan har till uppgift att tillgodose arbetsmarknadens krav på välutbildad arbetskraft.

Entreprenörskap som innehåll i den svenska läroplanen, GY11, ses påverkas av tankar och idéer som finns inom EU och OECD då utbildningspolicy transformeras från ett land till ett annat (Steiner-Khamsi, 2006). Med förförståelsen att en läroplan inte är fri från påverkan utifrån är, förutom GY11, nationella regeringsdokument och skoldokument samt transnationella utbildningsdokument från EU och OECD av intresse att studera.

I följande kapitel behandlas inledningsvis vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan, sett till svenska utbildningsdokument och dokument från EU och OECD. Efter det behandlas legitimeringen av entreprenörskap i skolan, det vill säga varför entreprenörskap finns med i den svenska läroplanen, GY11. Även här behandlas både nationella och transnationella utbildningsdokument. Sista delen tar upp hur det skrivs fram att skolan ska hantera entreprenörskap i skolan i sin undervisning. I det avsnittet är huvudfokus på läroplanen, GY11, i och med att denna är styrande för skolan och lärarnas arbete i den svenska skolan.

Mål och innehåll i entreprenörskap i skolan

Vid analys av formuleringsarenan har jag identifierat tre teman i relation till frågan om vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Dessa är: en smal ansats, som innebär att starta och driva företag; en bred ansats som innebär personlig utveckling, samt att det är en form av lärande. Indelning i en smal och bred ansats är hämtad från OECD (1989) och möjliggör en förklaring till olika sätt att se på entreprenörskap i skolan. Därför har detta blivit ett tema.

En smal och en bred ansats

Två övergripande definitioner av entreprenörskap i skolan framträder i svenska utbildningsdokument, vilka även återfinns i dokument från EU och OECD. EU och OECD definierar dessa som en *smal* och en *bred* ansats. Den snäva ansatsen kopplar i första hand entreprenörskap med företagande och i samband med utbildningssammanhang ges beskrivningen att det handlar om att skaffa de kunskaper som behövs för att *starta och driva företag* (Europeiska kommissionen [EU], 2004; OECD, 1989). Här ligger fokus på att lära **om** entreprenörskap, samt de kunskaper eleven bör utveckla i samband med företagande. Den breda definitionen kopplar istället entreprenörskap till kunskaper och kvaliteter som anses behövas för att individer ska kunna följa med i det föränderliga ekonomiska och sociala samhälle som vi enligt dokumenten lever i. Här ligger fokus på *personlig utveckling* och då inte enbart i samband med företagande, utan entreprenörskap ses som en allmän inställning som alla kan ha nytta av i sitt dagliga liv. Med andra ord framträder entreprenörskap här som något som anses värt att ha kunskap om i dagens samhälle (se Englund, 2005). Den smala och den breda ansatsen beskrivs av OECD i följande två citat:

A "narrow" one, regards enterprise as business entrepreneurialism, and sees its promotion and development within education and training systems as an issue of curriculum development which enables young people to learn, usually on a experiential basis, about business start-up and management (OECD; 1989, s. 6).

The "broad" one, regards enterprise as a group of qualities and competence that enable individuals, organizations, communities, societies and cultures to be, flexible, creative and adaptable in the face of, and as contributors to, rapid social and economical change (OECD, 1989, s. 7).

Likheter mellan dessa båda definitioner går att se. Både EU (2004) och OECD (1989) beskriver förmågor som ska utvecklas hos eleverna i samband med entreprenörskap. Dessa förmågor är desamma oavsett om det handlar om en bred eller snäv definition. Några av de förmågor som skrivs fram är nytänkande, initiativförmåga, problemlösningsförmåga, samarbetsförmåga och kreativitet. Skillnaden mellan dessa två definitioner förklaras ligga i den form av utbildning som ges i samband med entreprenörskap i skolan (OECD, 1989). Vid en smal definition läggs fokus på att lära elever att *starta och driva företag*, vilket bidrar till att entreprenörskapsförmågor tränas och utvecklas. Vid en bred definition handlar det mer om att utbildning ska bidra till *personlig utveckling* som innebär att lära eleverna lära genom att träna på att tänka nytt, ta egna initiativ, lösa problem etc.

Entreprenörskap skrivs även fram av EU som en nyckelkompetens för tillväxt, sysselsättning och personlig utveckling och här ses både en bred och en smal definition vävas samman med tyngdpunkt på företagande. Detta uttrycks av Europeiska gemenskapernas kommission, EU, (2006) på följande sätt:

Företagaranda är individens förmåga att omvandla idéer till handling. Det innebär kreativitet, innovation och risktagande och förmågan att planera och leda projekt för att uppnå de mål som ställs upp. Detta är ett stöd för alla i vardagslivet (både hemma och ute i samhället) och gör arbetstagarna både mer medvetna om det sammanhang de verkar i och mer benägna att utnyttja de möjligheter som står till buds. Det är också en grund för mer specialinriktade färdigheter och kunskaper som företagare behöver för att etablera en social eller kommersiell verksamhet (EU, 2006, s. 4).

En smal och en bred definition går även att se i svenska utbildningsdokument och dessa båda definitioner skiljs inte alltid åt. Följande citat från Regeringskansliet (2009) illustrerar detta:

Utbildning i entreprenörskap kan innefatta specifika kunskaper som krävs för att starta och driva företag, till exempel företagsekonomi och affärsplanering. Utbildning i entreprenörskap kan också innehålla mer generella kompetenser som är användbara även utanför företagsvärlden, till exempel projektledning och riskhantering. Att utbilda entreprenörer innebär också att inspirera till kreativitet och till viljan att ta eget ansvar för att nå ett mål (Regeringskansliet, 2009, s. 4).

Samtidigt som Regeringskansliet (2009) ger denna dubbla förklaring till vad som menas med entreprenörskap i skolan ger samma dokument även förklaringen att entreprenörskap mest bör förknippas med företagande. En bild framträder som visar att huvudsyftet med entreprenörskap, enligt svenska dokument, är att det ska leda till att det startas nya företag. Ett exempel på det ses i följande citat:

Utbildning i entreprenörskap bör bidra till att unga utvecklar kunskaper som krävs för att starta och driva företag (Regeringskansliet, 2009, s. 2).

Entreprenörskap i samband med företagande återkommer i flera svenska dokument om skola och utbildning. I Gymnasieförordningen skrivs entreprenörskap fram som en separat 100 poängskurs inom Hantverksprogrammet (Skolverket, 2011c). Denna kurs beskrivs ha sin bas inom företagsekonomi och ska behandla områden som ekonomisk planering, utvecklandet av idéer och träna eleven i att genomföra processer. Här ses en smal definition framträda i och med att kursen i första hand kopplas till företagsekonomi. Samtidigt ses kursen handla om att utveckla idéer och att genomföra processer vilket inte är specificerat till just företagande.

Även Läroplan för gymnasieskolan, GY11, förklarar entreprenörskap på ett sätt som kan tolkas som en smal och bred definition. Här skrivs fram att entreprenörskap ska förmedla ett förhållningssätt som är värdefullt att ha i arbetslivet, samhällslivet och för vidare studier. Här dyker även uttrycket *entreprenöriella förmågor* upp vilka kopplas samman med utvecklandet av ett förhållningssätt. Förhållningssättet ska i sin tur vara till hjälp för eleverna att lära sig starta företag (Skolverket, 2011a). Här ses dessa

båda definitioner vävas samman. Skolverket uttrycker det här på följande sätt:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier (Skolverket, 2011a, s. 7).

En mångfacetterad bild av vad som menas med entreprenörskap i skolan kan ses framträda i dokumenten. Entreprenörskap i skolan kan handla om att lära individer att *starta och driva företag* (EU, 2004; OECD, 1989; Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2011) men det kan även handla om att utveckla förmågor som individer anses behöva för sin personliga utveckling (OECD, 1989; EU, 2006; Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2011a). EU och OECD talar om dessa olika aspekter som en bred och en smal ansats. Gemensamt för båda dessa definitioner är dock att det ska utveckla önskvärda egenskaper hos eleverna och att den smala och breda ansatsen kan ses som olika vägar för att nå dit.

När man tittar på de svenska dokumenten finns även här en smal och en bred ansats av entreprenörskap representerat men en viss skillnad ses. Enligt EU och OECD är målet med entreprenörskap i skolan att det ska utveckla vissa önskvärda egenskaper eller förmågor hos eleverna och det kan göras på olika sätt. Ett sätt är genom att eleverna får starta och driva företag. I svenska utbildningsdokument ligger tyngdpunkten mer på att målet med entreprenörskap ska vara att leda till att eleverna startar och driver företag där entreprenörskap kan vara en väg att nå dit. De nationella dokumenten ses därmed trycka mer på att innehållet ska förknippas med att starta och driva företag än vad transnationella dokument gör.

En varierande beskrivning av entreprenörskap i läroplanen tyder på en svag inramning (Bernstein, 1971) vilket ökar antalet möjligheter av vad som menas med entreprenörskap i skolan. Denna varierande beskrivning av entreprenörskap visar också på att den kamp som, enligt Englund (1997), utspelas mellan olika sociala krafter om vad som är syftet med utbildning, vad som är värt att veta, vad som anses vara kunskap och vem som har rätt till kunskap är med och påverkar. Kunskap i dagens samhälle ses vara

att kunna starta och driva företag men också att ha kunskap om hur man utvecklas som person. Med andra ord kan dessa båda områden av vad som menas med entreprenörskap i skolan ses representerade i läroplanen på grund av att det genom en svag inramning framkommer flera olika betydelser av begreppet samt på grund av att flera sociala krafter vill vara med och bestämma innehållet i läroplanen. Denna variation av beskrivningar av entreprenörskap i skolan öppnar upp för att personliga tolkningar och ställningstaganden kan göras av lärare och skolledare i deras arbete och undervisning.

Entreprenörskap som en form av lärande

Som framgår ovan finns tankar om att entreprenörskap i skolan handlar om lärande vilket vi tittar lite närmare på. Förutom att entreprenörskap i skolan handlar om att starta och driva företag och att utveckla sin personlighet förbinder OECD (1989) och Europeiska kommissionen (2004) också entreprenörskap i skolan, till en form av *lärande*, vilket också kan ses som en bred form av entreprenörskap i skolan. Entreprenöriellt lärande kopplas av OECD (1989) till uttrycket *att vara entreprenöriell* och OECD ger följande beskrivning av en entreprenöriell person:

An enterprising individual has a positive, flexible and adaptable disposition toward change, seeing it as normal, and as an opportunity rather than a problem. To see change in this way, an enterprising individual has a security borne of self-confidence, and is at ease when dealing with insecurity, risks, difficulty, and the unknown. An enterprising individual has the capacity to initiate creative ideas, and develop them, either individually or in collaboration with others, and see them through into action in a determined manner. An enterprising individual is able, even anxious, to take responsibility, and is an effective communicator, negotiator, influencer, planner and organiser. An enterprising individual is active, confident and purposeful, not passive, uncertain and dependent (OECD, 1989).

Denna entreprenöriella person framträder som någon som är positiv, självsäker, flexibel, vågar ta risker, är kreativ, kan samarbeta, är bra på att utveckla idéer, tar ansvar, och som kan organisera. Enligt EU (2004) kan entreprenöriellt lärande även innebära en undervisningsmetod som ska motivera skoltrötta och

omotiverade ungdomar att klara av sin skolgång. Denna undervisningsmetod ska bidra till att eleverna blir entreprenöriella, det vill säga mer positiva, flexibla, mer benägna till att ta risker etc. Entreprenörskap i form av entreprenöriellt lärande framträder som ett sätt som ska skapa en viss personlighet genom att ge eleven förutsättningar att utveckla vissa önskvärda förmågor, vilket enligt EU (2004) och OECD (1989) kan förknippas med en bred ansats. En läroplan kan enligt Lindensjö och Lundgren (1986) ses som ett instrument som ska förverkliga politiska handlingslinjer, där samhällets önskemål uttrycks med hjälp av en viss utbildning. Entreprenörskap i skolan, i form av att skapa en viss typ av person, kan utifrån denna teori tolkas vara ett önskemål från samhället. Med andra ord framstår entreprenörskap i skolan utgöras av ett innehåll som ska skapa en viss önskvärd personlighet. Att vara entreprenöriell framstår som det enda rätta sättet att lyckas med studierna. Utifrån ovanstående citat, innebär entreprenöriellt lärande att vissa önskvärda kunskaper och förmågor ska utvecklas hos individen. En entreprenöriell person beskrivs på ett positivt sätt, vilket innebär att en icke entreprenöriell person får en negativ framtoning. Om en person innehar, eller lyckas skaffa sig dessa speciella önskvärda förmågor framstår det som något bra, vilket innebär att de som inte har eller kan utveckla dessa entreprenöriella förmågor framstår som oönskade i dagen samhälle.

Sammanfattning

Vid analys av formuleringsarenan framträder entreprenörskap i skolan i form av en smal och en bred ansats. Den smala ansatsen förknippar entreprenörskap i skolan med att starta och driva företag och den breda ansatsen kopplar istället entreprenörskap till förmågor och kvaliteter som individen anses behöva i dagens samhälle. Det mest framträdande är att nationella och transnationella dokument beskriver olika mål med entreprenörskap i skolan. Entreprenörskap i skolan beskrivs enligt transnationella utbildningsdokument, framförallt ha som mål att utveckla vissa egenskaper och förmågor hos eleverna. Denna utveckling av egenskaper och förmågor kan då, enligt transnationella utbildningsdokument, göras genom att eleverna får starta och driva företag eller genom att eleverna erbjuds ett entreprenöriellt lärande. I nationella utbildningsdokument beskrivs målet med entreprenörskap i skolan främst vara att eleverna ska bli företagare

och att innehållet i undervisningen ska ge kunskap om hur man startar och driver företag.

I formuleringsarenan ses en variation av beskrivningar av målet med entreprenörskap i skolan och vad som ska utgöra innehållet i undervisningen. Att denna variation av beskrivning av entreprenörskap i skolan framträder kan ses bero på en svag inramning som skapat en otydlighet (se Bernstein, 1971). Lundgren (1997) menar att det finns flera sociala krafter som vill vara med och påverka vad som räknas som kunskap i samhället och vad som är värt att veta eftersom samhällets önskemål, enligt Lindensjö och Lundgren (1986) uttrycks genom en viss utbildning kan de varierande beskrivningar som ges av formuleringsarenan angående entreprenörskap i skolan tolkas som sätt att försöka tillmötesgå flera olika önskemål på en och samma gång.

Varför entreprenörskap i skolan?

I föregående avsnitt framkom att policy- och utbildningsdokument beskriver entreprenörskap i skolan på varierande sätt och att det kan vara ett försök till att tillmötesgå flera olika önskemål. I det här stycket ska jag därför titta på hur entreprenörskap i skolan legitimeras, det vill säga, varför entreprenörskap ska finnas med i undervisningen.

I min analys av dokument kan jag identifiera tre teman kopplat till frågan om legitimering: det skapar ekonomisk tillväxt i samhället genom minskad arbetslöshet, det är ett önskemål från arbetsgivarna, och ökade förutsättningar för social utveckling hos individen. Flera av dessa legitimitetsaspekter framträder i både den svenska läroplanen, GY11, regeringsdokument, propositioner samt i dokument från EU och OECD, men det finns även vissa skillnader mellan transnationella och nationella texter. I följande avsnitt riktas fokus på hur dessa legitimitetsaspekter framträder samt vilka likheter och skillnader som ses.

Arbetsstillfällena och ekonomisk tillväxt

Flera faktorer har påverkat att entreprenörskap fått en framträdande plats i den svenska gymnasieskolan. Två faktorer som ofta förs fram är att det skapar arbetsstillfällena som bidrar till ökad ekonomisk tillväxt. Ett ökat antal företag skrivs fram som nödvändigt för att Sverige ska bli mer konkurrenskraftigt i och med

att världen blivit mer globaliserad (Regeringskansliet, 2009). I dokument från EU och OECD framkommer entreprenörskap i samband med utbildning som ett sätt att kunna konkurrera på världsmarknaden för att på så sätt öka den ekonomiska tillväxten och skapa fler och bättre arbeten (Europeiska gemenskapernas kommission [EU], 2003; OECD, 1989). Den ökade globaliseringen skrivs här fram som en bidragande orsak till en nedgång i produktion och en förklaring som ges är att många företag av ekonomiska skäl flyttat sin produktion utomlands. Europa ses inte klara av att hänga med i den konkurrens som finns inom produktionssektorn.

Samtidigt som Europa inte kan mäta sig med konkurrensen inom produktion ses globaliseringen ha bidragit till att marknaden öppnats upp för nya typer av företag. EU (2003) skriver fram att ett sätt att kompensera denna förlust av kapital är att ta tillvara de nya möjligheter som ges genom att stärka entreprenöriella förmågor, både i samhället och hos den enskilda individen, för att på så sätt öka möjligheterna till att skapa andra typer av företag. Det här beskrivs av EU som en möjlighet som ska bidra till en övergång från ett produktionssamhälle till ett kunskapssamhälle. Entreprenörskapskunskaper skrivs fram som ett verktyg för att kunna driva utvecklingen framåt både vad gäller sysselsättning och ekonomisk tillväxt i ett föränderligt samhälle. Citaten nedan visar exempel på det här:

Europa måste bli bättre på att främja entreprenörsanda. Det behövs fler nya och blomstrande företag som är villiga att skörda frukterna av marknadens öppnande och att göra kreativa eller innovativa satsningar för kommersiell exploatering i större skala (EU, 2003, s. 4).

Att främja företaganda hos unga människor är en förutsättning för att driva utvecklingen framåt, åtminstone på lång sikt, i fråga om sysselsättning, tillväxt, konkurrenskraft och innovation (EU, 2004, s. 11).

Den ekonomiska marknaden uttrycks av EU (2004) och OECD (1989) som en stark kraft när det gäller forandret av utbildning, och företaganda skrivs fram som ett medel som möjliggör långsiktig tillväxt. En bild av ett Europa som en ekonomisk guldgruva framträder där entreprenörsanda ses som nyckeln till

skattkammaren. Entreprenörskap framträder även som den enda rätta medicinen för samhällsutveckling. Med andra ord innebär det här att det enda som behövs för ett framgångsrikt samhälle är att befolkningen innehar den rätta inställningen, vilken ses vara entreprenörsanda. Finns den rätta inställningen kommer arbetstillfällena att öka, ekonomin förbättras och samhället kommer på så sätt att fortsätta utvecklas.

En annan aspekt som lyfts fram inom EU-dokument är att elevers utbildning skall leda till ett tankesätt som ger möjlighet för personer att skapa sig ekonomisk framgång. Det här uttrycks på följande sätt:

Entreprenörskap är först och främst ett tankesätt. Det omfattar en persons motivation och förmåga att självständigt eller inom en organisation se en möjlighet och utnyttja den i avsikt att skapa nytt värde eller ekonomisk framgång. Det krävs kreativitet eller innovation för att etablera sig och konkurrera på en befintlig marknad, för att förändra eller rent av skapa en ny marknad (EU, 2003, s. 5).

Entreprenörskap framträder här som en nödvändighet för individen att nå ekonomisk framgång och skapa sig ett värde i samhället, sett ur ett ekonomiskt perspektiv. En relation finns, enligt Bernstein (2000), mellan över- och underordnade positioner. Den ekonomiska marknaden kan därmed ses ha en överordnad position vid formandet av innehållet i en läroplan. Det här kan ses som ett exempel på den första nivån i Lundgrens (1997) centrala analysnivåer av en läroplan där kunskaper och värderingar väljs ut utifrån vad som anses vara väsentlig kunskap. Entreprenörskap kan utifrån denna aspekt ses legitimt som innehåll i läroplanen för att den ekonomiska marknaden anser att det är viktigt. Utan entreprenörskunskap framstår det som omöjligt för individen att bli ekonomisk framgångsrik och att vara värdefull för samhället.

EU uttrycker dock att införandet av entreprenörskap i skolan inte kan ses som hela lösningen på minskad arbetslöshet och ekonomisk tillväxt, utan det anses behövas kompletterande åtgärder för att det ska vara en bra lösning att införa entreprenörskap i skolan (EU, 2004). EU (2004) hävdar att det i samband med entreprenörskap i skolan är av stor vikt att skolledare och lärare är övertygade om att entreprenörskap är ett fungerande sätt, samt att skolmiljön och verksamheten är anpassad för ändamålet. Det ses som viktigt då

skolor och lärare i hög grad själva kan bestämma över sin undervisning. Med andra ord innebär det här att om entreprenörskap i skolan ska bidra till fler arbetstillfällen och en ökad ekonomisk tillväxt bör meningen med och förståelsen för entreprenörskap i skolan vara ordentligt implementerad hos lärare och skolledare innan skolorna börjar arbeta med det. Utan en ordentlig implementering riskerar entreprenörskap i skolan att inte ge önskad effekt.

Även i svenska utbildningsdokument framträder entreprenörskap som en faktor som anses bidra till minskad arbetslöshet. Samhället utvecklas i allt snabbare takt och därför ska ungdomars entreprenörsanda tas till vara då det anses kunna leda till fler företag och fler arbetsmöjligheter. Entreprenörskap ses då som en kunskap som ger ungdomarna en bra beredskap för att lyckas på arbetsmarknaden (Regeringens proposition, 1998/99:15). Regeringen uttrycker det här på följande sätt:

Ungdomar är ofta nyfikna och många har en stark entreprenörsanda. Det är viktigt att samhället visar sin tilltro till ungdomar och deras förmåga. I takt med den allt snabbare samhällsutvecklingen öppnas ständigt nya möjligheter för idéer som kan leda till nya företag och därmed arbeten. Det är viktigt att ungdomar uppmuntras att ta till vara dessa möjligheter. Det kommer i framtiden troligen inte att vara lika självklart för dagens ungdomar som det varit för tidigare generationer att gå in på en redan befintlig arbetsmarknad. De måste räkna med att ha större beredskap för fortsatta och nya studier och andra utvecklingsvägar samt att i högre utsträckning kunna skapa sig sina egna jobb (Regeringens proposition, 1998/99:15, s. 58).

Här framträder en bild av att ungdomar skall vara flexibla och ha kunskap att anpassa sig till en föränderlig arbetsmarknad. Samhället får rollen som möjliggörare, att via olika insatser uppmuntra och stötta ungdomarnas utveckling av sina förmågor.

Förmågan att möta en föränderlig framtid genom entreprenörskap kopplas även samman med entreprenöriella kunskaper. Entreprenöriella kompetenser skrivs fram som något som ökar möjligheten att starta nya företag och den som innehar dessa entreprenöriella kompetenser anses också få bättre förutsättningar ta sig in på rådande arbetsmarknad. Regeringskansliet uttrycker det här på följande sätt:

Entreprenöriella kompetenser ökar individens möjlighet att starta och driva företag. Kompetenser så som att se möjligheter, att ta initiativ och att omsätta idéer till handling är även värdefulla för individen och samhället i vidare bemärkelse. Dessa kompetenser efterfrågas av arbetsgivare och utbildning i entreprenörskap kan på så sätt bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden (Regeringskansliet, 2009, s. 3).

En bild av att skapa en önskvärd medborgare framträder. En önskvärd medborgare ska bidra till ekonomisk tillväxt genom att tänka och handla utifrån den rätta mallen. Den rätta mallen innebär att ha viljan och förmågan att bli företagare. Med andra ord innebär det här att om alla individer blir egenföretagare kommer det inte att finnas några anställda. Vikten av mångfald i samhället bleknar i och med önskan att forma alla individer på samma sätt.

Önskemål från arbetsgivarna

I den svenska läroplanen, GY11, ses de kunskaper som eftersträvas i samhället vara baserade på att de ska generera anställningsbarhet. Utbildning ses också mer och mer kopplat till arbetsmarknad och arbetsliv. Det här är något som också uttrycks av EU och OECD (Europeiska rådet, 2000; Regeringskansliet, 2009; EU, 2003; EU, 2004) och kan ses ha sipprat ner i den svenska läroplanen. Sådana önskemål sägs även föras fram från branscher, varpå dessa ges en framträdande roll i relation till GY11.

Exempel på branschinflytande i formandet av utbildning är införandet av nationella programråd, vars ledamöter består av representanter från arbetslivet i samarbete med Skolverket. De nationella programråden har bland annat till uppgift att rapportera till Skolverket att antalet elever på de olika gymnasieprogrammen stämmer överens med arbetsmarknadens behov och de har även möjlighet att vara med och påverka vilka kurser som är relevanta för respektive program. I förklaring från Skolverket (2013c) om nationella rådets uppdrag ses följande beskrivning som visar på att arbetsmarknaden erbjuds inflytande över vad som blir framträdande i utbildningen:

Det handlar om alltifrån analyser av utbildningen utifrån arbetsmarknadens behov till mer konkreta uppgifter som till exempel innehåll i yrkesutbildningen eller utformning av stöd till handledare (Skolverket, 2013c).

Ett citat från en redovisning av uppdrag om Skolverkets samverkan med nationella programråden för yrkesprogram i gymnasieskolorna visar branschens inflytande i utbildningens innehåll via nationella programråd:

Programråden är även rådgivande när det gäller att ta fram nya kurser och vilka kurser som ska finnas i programfördjupningen (Skolverket, 2013b).

Här framträder bilden av att arbetsmarknaden via programråd är med och påverkar och styr vad som blir innehåll i utbildning. Arbetsgivarna ses därmed som en intressegrupp som påverkat innehållet i läroplanen i form av entreprenörskap.

Förutom att införandet av entreprenörskap i undervisningen kan ses som ett önskemål från arbetsgivarna är också målet med undervisning styrande för vilka kunskaper som väljs ut som viktiga och sedan hamnar i läroplanen (Lundgren, 1989). Skolan har till uppdrag att både fostra morgondagens goda medborgare och bidra med välutbildad arbetskraft (Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000). Det huvudsakliga målet med utbildning ses här vara att den ska generera de kunskaper som arbetsgivarna önskar. Inom skolvärlden har relationen mellan över- och underordnade positioner betydelse för de företeelser som sker (Bernstein, 1971/2000) och arbetsgivarna kan därmed ses ha en överordnad position vid förandet av innehållet i läroplanen eftersom entreprenörskap i undervisningen framstår som ett önskemål från dessa. Det här önskemålet har sedan tillgodosetts i form av införandet av entreprenörskap i undervisningen i GY11. Skolans uppdrag att fostra morgondagens goda medborgare ses därmed ha en underordnad position i relation till att utbilda välutbildad arbetskraft. Med andra ord ses innehållet i läroplanen till viss del vara styrt av vad arbetsgivarna anser är viktig kunskap i dagens samhälle. Genom att gå arbetsgivarna till mötes ökas möjligheten för eleverna att få en anställning efter avslutad utbildning. Genom sitt inflytande i råden är branscherna med och påverkar förandet av kurser och därigenom också innehållet i termer av entreprenörskap.

I Läroplanen, GY11, framträder arbetsmarknaden och branschorganisationer som viktiga aktörer när det gäller att informera skolan och eleverna om vilka kunskaper som efterfrågas i

arbetslivet. Snabba samhällsförändringar skapar ett behov av att utbilda individer som har kunskaper som eftersträvas av arbetsmarknaden (Englund, 2005). Dagens skola och utbildning kan därmed ses rätta sig efter de krav som arbetsgivarna har. Till exempel efterfrågar arbetsgivare, enligt Skolverket (2010b), förmågor som kreativitet, problemlösningsförmåga, initiativförmåga och självständighet. Dessa förmågor kan även knytas till entreprenörskap (EU, 2004; EU, 2006; OECD, 1989).

Spår av denna efterfrågan från arbetsgivarna har sipprat ner till läroplanen, GY11. I skolans värdegrund och uppgift (Skolverket, 2011a) skrivs det till exempel fram att eleverna i skolan ska utveckla initiativförmåga och självständighet för att det anses öka deras möjlighet till att starta och driva företag. Enligt Skolverket (2013a) beskrivs entreprenörskap som något som efterfrågas av små företag. Det här kan ses i följande citat:

Undervisningen ska även leda till att eleverna utvecklar ett kreativt förhållningssätt till affärsmässiga och serviceinriktade verksamheter. Hantverkssektorn består delvis av små företag och därför ska undervisningen stimulera elevernas intresse för entreprenörskap (Skolverket, 2013a).

Här framträder bilden av att de blivande arbetsgivarna, branschen, är med och påverkar vad som är lämpligt innehåll i skolan, och vad som anses vara accepterad kunskapsnivå. Skolan framträder här som understående arbetsgivarna. Med andra ord, ses branschen vara en delaktig aktör i de krav och riktlinjer som ges för utbildning. Skolans uppgift blir till att realisera dessa, allt med syftet att skapa anställningsbara medborgare.

Personlig utveckling

Entreprenörskap uttrycks också av EU som något som är bra och gynnsamt för individens personliga utveckling. Enligt EU (2004) bör entreprenörskap betraktas som en allmän inställning som alla människor kan ha nytta av i många olika situationer. Syftet med entreprenörskap i skolan skrivs fram som ett sätt att utveckla personliga egenskaper som individen anses ha nytta av både i sitt vardagliga liv och i sitt arbetsliv. Det här uttrycks på följande sätt:

I vid mening bör entreprenörskap betraktas som en allmän inställning som vara och en kan ha nytta av i sitt vardagsliv och

i alla slags arbeten. Var och en kan i ett visst skede av livet behöva bli entreprenör eller agera som en sådan. Därför måste undervisningen syfta till att främja sådana personliga egenskaper hos ungdomarna som utgör grunden för en entreprenörsattityd som kreativitet, initiativförmåga förmåga att hantera risker och självständighet (EU, 2004, s. 11).

Här framträder bilden av entreprenörskap i skolan som ett medel att utveckla vissa personliga egenskaper hos individer. Personliga egenskaper begränsas till att handla om kreativitet, initiativförmåga, förmåga att hantera risker och att vara självständig. Det här kan ses som ett mycket begränsat sätt att bidra till utveckling. Personliga egenskaper kan handla om andra saker än just de ovan nämnda, till exempel att vara en pålitlig arbetare, bra på att passa tider, hjälpsam etc. Med andra ord blir entreprenörskap i skolan ett hjälpmedel till att forma individer utefter en speciell mall, vilket riskerar att osynliggöra de som är annorlunda och som inte passar in i mallen. I och med att den kunskap som förmedlas till eleven påverkar vem eleven blir (Young, enligt Nylund, 2013) riskerar alla individer att, med hjälp av entreprenörskap, utvecklas och formas på ett och samma sätt. Följande citat visar ytterligare exempel på det här:

Att främja utvecklingen av entreprenörskapsfärdigheter och företagarganda gagnar samhället, även när det inte direkt leder till ny affärsverksamhet. I vid mening bör entreprenörskap betraktas som en allmän inställning som var och en kan ha nytta av i sitt vardagsliv och i alla typer av arbete. Därför måste syftet med undervisning i entreprenörskap vara att utveckla de personliga egenskaper hos unga människor som ligger till grund för entreprenörskaps attityd, så som t.ex. kreativitet, initiativförmåga, förmåga att hantera risker och självständighet (EU, 2004, s. 6).

Det här kan även ses som att skolan, genom undervisning i entreprenörskap, ger individen möjligheten att passa in i rådande samhälle. Entreprenörskap framstår som en dörröppnare för delaktighet och som något som minskar risken för utanförskap.

Entreprenörskap kopplas även samman med livslångt lärande, vilket ses vara en nödvändighet för att det ska kunna ske en övergång till en kunskapsbaserad ekonomi och ett kunskapsamhälle men även som en nödvändighet för att Europa ska kunna konkurrera med övriga världen vad gäller ekonomisk

tillväxt, kunskapsbaserad ekonomi, skapandet av arbetstillfällen och social sammanhållning (Europaparlamentet, 2000). Livslångt lärande ses återkomma i Läroplanen, GY11. Här kopplas livslångt lärande samman med kompetenser som av EU (2004) och OECD (1989) förknippas med entreprenörskap. Elevernas studier ska stärka ett livslångt lärande då det anses värdefullt för individen i samhället. Det här uttrycks av Skolverket enligt följande:

Genom studierna ska eleverna stärka grunden för det livslånga lärandet. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra (Skolverket, 2011a, s. 7).

Utvecklandet av speciella kunskaper ses bidra till ett livslångt lärande, vilket i sin tur, ses ge en större möjlighet till att starta och driva egna företag (Skolverket, 2011a). Livslångt lärande kopplat till entreprenörskap i skolan kan med andra ord ses som ett medel eller som ett verktyg för individen att kunna möta framtida förändringar i samhället.

Sammanfattning

Flera faktorer kan ses ha påverkat att entreprenörskap i skolan ska finnas med i undervisningen. Två faktorer som framträder i både transnationella och nationella dokument är att det skapar arbetstillfällen och att det bidrar till den ekonomiska tillväxten. Entreprenörskap i undervisningen förklaras både av transnationella och nationella dokument bidra till att den förlust av kapital som globaliseringen inneburit tas till vara genom att via entreprenöriella förmågor skapa ett kunskapssamhälle. Kunskapssamhället ska då kompensera för att Europa inte längre kan konkurrera rent kostnadsmissigt när det gäller produktion. Genom att individen får entreprenöriella kunskaper kommer det leda till skapandet av nya företag.

Både transnationella och nationella dokument talar om att entreprenörskap i skolan är bra för samhällsutvecklingen;

individens utveckling och möjlighet att passa in i rådande samhälle och att ett livslångt lärande ska stärkas med hjälp av entreprenörskap i skolan. Skillnaden ses ligga i att tyngdpunkt i transnationella dokument ligger mer på samhällsnivå. I nationella dokument ligger istället fokus på individnivå. Entreprenörskap uttrycks till exempel, enligt EU (2003) och OECD (1989), möjliggöra långsiktig tillväxt för samhället. I nationella dokument uttrycks entreprenörskap istället vara utvecklande för individen och öka individens möjlighet att anpassa sig till arbetsmarknadens behov (Regeringens proposition, 1998/99:15, s. 58).

Trots denna fokusskillnad ses entreprenörskap som nyckeln till en ekonomisk guldgruva och genom entreprenörskap i skolan ska önskvärda medborgare formas som kan ta tillvara denna skatt. Entreprenörskap ses därmed som medicin som ska göra så att befolkningen får det rätta inställningen och därmed får samhället att blomstra.

Att entreprenörskap finns med i undervisningen ses också, i nationella dokument, ha sin orsak i att det är en kunskap som arbetsgivarna anser är viktig. Arbetsgivarna ges positionen att vara en intressegrupp med stort inflytande över utbildning vilket bidraget till att deras önskemål har tillgodosetts i samband med införandet av entreprenörskap i undervisningen. I förordet av innehållet i en läroplan är även målet med en utbildning styrande (Lindensjö & Lundgren, 1986). Målet med dagens utbildning ses ha sin tyngdpunkt vid att det ska generera önskvärd arbetskraft snarare än att utbildning ska föra över befintlig kunskap och värderingar. Den önskvärda arbetskraften i dagens samhälle ska inneha kunskap eller färdigheter som kan förknippas med entreprenörskap, vilket bidragit till att begreppet entreprenörskap ska finnas med i undervisningen.

Förutom att entreprenörskap i skolan ska ge bättre ekonomiska och arbetsmarknadsmässiga förutsättningar för samhället och individen samt att det är ett önskemål från arbetsgivarna ska entreprenörskap i skolan bidra till en personlig utveckling hos individen. Den personliga utvecklingen ska i sin tur öka individens möjlighet att passa in i rådande samhälle. Entreprenörskap i skolan framstår som ett hjälpmedel till att forma en önskvärd samhällsindivid. För att entreprenörskap i skolan ska vara ett fungerande hjälpmedel för att skapa denna önskvärda medborgare

är det, enligt EU (2004), viktigt att lärare är övertygande om att det är ett koncept som fungerar.

Genomförandet av entreprenörskap i skolan

Information i svenska utbildningsdokument om hur undervisningen i entreprenörskap ska genomföras lyfts fram på flera sätt men är begränsad. Ett sätt är genom en separat kurs i entreprenörskap på gymnasieskolans hantverksprogram. I kursplanen för denna beskrivs att utbildning i entreprenörskap ska ske genom att eleverna arbetar i projektform, där andra ämnen ska vara inkluderade. Eleverna ska här ges möjlighet att reflektera över de erfarenheter de gör för att på så sätt lära sig mer (Skolverket, 2011c). I övriga kurser inom gymnasieskolans hantverksprogram talas det enbart om att skolan ska förmedla ett förhållningssätt som ska främja entreprenörskap. Skolverket (2011a) uttrycker det här på följande sätt:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande, och innovationstänkande (Skolverket, 2011a, s. 7).

Här ges ingen förklaring till hur dessa kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap ska förmedlas till eleverna. Ytterligare sätt som skrivs fram i Läroplanen, GY11, är att skolan ska förmedla sådana kunskaper som främjar och utvecklar förhållningssätt och kunskaper som anses stärka entreprenörskap. Vad dessa kunskaper eller förhållningssätt är eller hur skolan ska bidra till dessa framkommer dock inte. När man tittar vidare på själva examensmålen för hantverksprogrammet (Skolverket, 2011a) framkommer dock en typ av förklaring till hur skolan ska hantera entreprenörskap i skolan. Viktiga begrepp ses vara företagsekonomi, marknadsföring och att kunna hantera en kundkrets. Det här definieras på följande sätt:

Oavsett om man är anställd eller driver eget företag krävs initiativförmåga, idériakedom, självständighet, personligt ansvarstagande, samarbetsförmåga och egen drivkraft. Därför ska utbildningen ge kunskaper om entreprenörskap och företagande, från grundläggande företagsekonomi och

marknadsföring till att skapa och behålla en kundkrets (Skolverkets, 2011a, s. 27).

Ovanstående citat visar på en förklaring till hur en form av entreprenörskap kan förmedlas till eleverna och att det handlar om att lära eleverna att starta företag. Dock framträder, som tidigare nämnts, inte hur det önskvärda förhållningssättet ska förmedlas. Det här är heller inget som framkommer i dokument från EU eller OECD. Skolverket (2011a) ger däremot beskrivningen att entreprenöriellt lärande är ett sätt att tillmötesgå främjandet av entreprenörskap, men en beskrivning av hur själva genomförandet av det här lärandet ska ske saknas. OECD (1989) ger däremot beskrivningen att entreprenöriellt lärande ska ske genom verklighetsbaserade projekt men det är inget som kan ses sipprat ner och lyfts fram i Skolverkets dokument. Skolverket ger istället beskrivningen att undervisningen ska vara stimulerande för att på så sätt utveckla kunskaper hos eleverna, men inga råd eller riktlinjer för hur det här stimulerandet ska gå till ges. Ett exempel på det här ses i följande citat:

Undervisningen ska stimulera eleverna till att utveckla initiativförmåga, idériakedom, självständighet, personligt ansvarstagande, samarbetsförmåga, egen drivkraft och skaparglädje (Skolverket, 2013a).

Här framstår entreprenörskap i skolan, ur undervisningssynpunkt, som otydligt definierat då det enbart talas om förhållningssätt, förmågor och kompetenser som ska utvecklas där ingen tydlig förklaring till hur det ska förmedlas till eleverna ges.

Sammanfattning.

Vid analys av formuleringsarenan har framgått att entreprenörskap har en smal och en bred inriktning där den smala inriktningen förbinder entreprenörskap med att starta och driva företag, vilket enligt transnationella dokument, är ett sätt att möjliggöra att eleverna utvecklar entreprenörskapsförmågor. Enligt nationella utbildningsdokument framträder entreprenörskap istället som ett sätt för eleverna att lära sig om företagande. Den breda ansatsen kopplar entreprenörskap till kvaliteter och kunskaper som behövs för att kunna följa med i de samhälleliga förändringar som sker.

Entreprenörskap beskrevs av formuleringsarenan finnas med i läroplanen för att det bidrar till ekonomisk tillväxt genom minskning av arbetslöshet samt för att det är ett önskemål från arbetsgivarna. Det framgick också att formuleringsarenans beskrivningar av genomförandet av entreprenörskap är begränsad och att formuleringsarenan till största delen fokuserar på vad entreprenörskap i skolan ska leda till istället för hur det ska förmedlas. Viktiga områden att undervisa om framkommer dock vara projektarbete, företagsekonomi, marknadsföring och att kunna hantera en kundkrets.

6. Transformeringsarenan

I detta kapitel riktas fokus på transformeringsarenan – hur lärare och skolledare tolkar sitt uppdrag vad gäller entreprenörskap i skolan. Entreprenörskap är ett framträdande begrepp i läroplanen GY11 och Regeringskansliet (2009, s.1) har uttryckt att entreprenörskap ska gå som en röd tråd genom elevens utbildning. Det här innebär att det finns en förförståelse av att varje lärare och skolledare på något sätt måste förhålla sig till entreprenörskap i skolan i samband med sitt arbete och sin undervisning.

Mitt läroplansteoretiska perspektiv är hämtat från framförallt Lindensjö och Lundgren (2000), Linde (2000), Dahlgren, (1990), Lindström och Pennlert, (2009), Bernstein (1971), Bernstein (1990) samt Bernstein (2000). Med utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv innebär en transformeringsprocess att tolkningar kan göras eftersom det inte är samma personer som tar beslut som sedan ska förverkliga de beslut som tagits (Lindensjö & Lundgren, 2000). Faktorer som påverkar transformeringen kan, enligt Lindensjö och Lundgren, vara att beslut och genomförande sker på olika nivåer. Transformeringen kan även påverkas av krafter utifrån (Linde, 2000).

Ytterligare verktyg för analys av transformeringsprocessen är inspirerade av Bernsteins teori om pedagogiska koder (Bernstein, 1971,1990, 2000), vilka kan ses som grundläggande principer för det urval utifrån läroplanstexter som görs av lärare (Linde, 2000).

I följande kapitel behandlas inledningsvis vad som av lärare och skolledare beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan och vad som legitimerar ämnet, för att sedan fokusera på hur dessa aktörer beskriver att de genomför uppdraget i sin undervisning.

Mål och innehåll i entreprenörskap i skolan

I min analys av transformeringsarenan kan jag identifiera tre teman i relation till frågorna om vad som beskrivs vara innehållet och mål med entreprenörskap i skolan. Dessa är; att undervisningen ska ge kunskap om att driva och starta företag, ge verktyg för att lära, och

svårigheter i att definiera vad entreprenörskap i skolan egentligen ska innehålla.

Kunskap om företagande

Lärare och skolledare beskriver innehållet i entreprenörskap i skolan som företagande eller Ung företagsamhet, UF. UF är en organisation som kommer ut till skolorna och utbildar elever i företagsamhet på deras lektionstid. Utbildning sker genom att eleverna får möjlighet att starta och driva ett eget företag under sin skoltid, med hjälp av UF organisationen, vilken samarbetar med undervisande lärare ute på skolorna (Ung företagsamhet, 2013). Lärare och skolledare beskriver också att UF är något som de har fått information om. Nedanstående citat visar att lärare beskriver innehållet i entreprenörskap i skolan som UF och att de fått information om det:

Jag tror att om man säger så, att man inte kan tackla det på något annat sätt än UF (Lärare, 1).

Det är ju så att man kopplar det till UF. Man har ju varit på stora informationer om det (Lärare, 3).

Lärare beskriver även, utan att koppla entreprenörskap i skolan direkt till UF, att entreprenörskap innebär företagande och att den utbildning som de fått kring entreprenörskap i skolan har fokuserat på företagande. Citatet nedan visar ett sådant exempel:

Vi har varit iväg, alltså genom åren, på diverse småkurser och vi har haft företagande för en dag, och det är egentligen det vi har gjort här liksom (Lärare, 2).

En bild framträder som visar att lärare kopplar entreprenörskap i skolan till företagande och UF. Lärarna beskriver att den enda information de har fått om entreprenörskap i skolan är om, och av UF, samt att de har fått delta i olika kurser om företagande. Andra möjliga kunskapsfält vad gäller innehållet i entreprenörskap har inte berörts i samband med utbildning.

Kunskaper och tidigare erfarenheter samt hur tydligt mål och riktlinjer är definierade kan påverka lärares tolkning av riktlinjer (Lindensjö & Lundgren, 2000). Att lärare ger beskrivningen att mål och innehåll i entreprenörskap i skolan ska handla om att lära sig starta och driva företag kan då ses som ett uttryck för en stark

inramning och en stark klassificering, vilket innebär att kunskapsfält hålls åtskilda och antalet möjligheter som finns av vad som ska överföras till undervisning minskar (Bernstein, 1971). Det kan även ses som ett uttryck för en collection kod (Bernstein, 1971) där enskilda ämnen ses som separata och inte kopplade till varandra. Med andra ord innebär det här att lärarnas beskrivning av vad som legitimerar mål och innehåll i entreprenörskap i skolan styrs av den utbildning och information som lärare beskriver att de har fått. Det vill säga det kunskapsfält som presenteras för dem. Lärarna har enbart fått kunskap och information om att entreprenörskap handlar om UF och företagande. En kontroll av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan sker. Det här kan ses bero på att det alltid finns en kontrollerande faktor när det handlar om variationer i pedagogiska praktiker (Bernstein, 1990). Med andra ord kontrollerar skolan den förståelse som lärarna har av entreprenörskap genom den utbildning och information som delges lärarna. Utbildning i entreprenörskap blir därmed till en möjliggörare eller till en begränsare beroende på hur mycket, eller vilken typ av utbildning som förmedlas till lärarna. Lärarna får möjlighet att fylla innehållet i entreprenörskap i skolan med kunskap om att starta och driva företag, men samtidigt begränsas det till just det här området eftersom ingen annan kunskap eller information om entreprenörskap i skolan gjorts tillgänglig.

Verktyg för att lära

Entreprenörskap i skolan beskrivs av lärare och skolläda som ett verktyg som ska ge förutsättningar för eleverna att lära och utvecklas inom olika områden. Lärare beskriver att det handlar om att eleverna ska få kunskap att självständigt lösa problem och att det handlar om att eleverna ska få insikt i att det går att lära sig en och samma sak på flera olika sätt. Citaten nedan visar att lärare beskriver att entreprenörskap i skolan handlar om att ge verktyg för att lära:

Ni måste skaffa er redskap här i skolan, ett verktyg som gör att ni tänker i en process för att lösa problemet. Det är ju det jag kan leverera till dem. Ja, givetvis hantverkskunskap, men angreppssätt, det är väl det, ja (Lärare, 7).

En annan lärare fortsätter:

Då tänker jag att eleverna ska få många olika sätt och infallsvinklar att lära sig saker ifrån (Lärare, 8).

Även skolledare beskriver att entreprenörskap i skolan handlar om ett sätt att få eleverna att lära. Innehållet i entreprenörskap förklaras, av skolledare, leda till att eleverna blir bättre på att ta egna initiativ. Följande citat visar exempel på det här:

Då handlar det ju om vilken, vilket pedagogiskt eller didaktiskt sätt som du ska ha tillsammans med eleverna för att de ska utveckla sina förmågor i att, ta sig för, ska jag väl säga. Och då kan det ju handla om vilket jäkla ämne som helst (Skolledare, 2).

Här framträder bilden av att entreprenörskap i skolan ses som ett sätt att vidga elevernas synsätt för att på så sätt skapa möjligheter för eleven att även i framtiden fortsätta att lära och utvecklas. Enligt Englund (1997) ska ett ämne ge eleven möjlighet till att utveckla flera betydelser ur ett inlärningsinnehåll och inte begränsas till enbart fakta. Legitimeringen av vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan styrs här av att lärarna i sin tolkning av läroplanstexter utgår från att det vid undervisning är elevens utveckling som ska vara i centrum istället för dennes kunskap. Med andra ord ses entreprenörskap i skolan som ett verktyg som har till syfte att ge eleven möjlighet till utveckling inom många olika områden, inte enbart kunskapsmässigt inom ett separat ämne. Genom entreprenörskap i skolan får eleverna med sig verktyg som möjliggör ett fortsatt lärande, även efter avslutad utbildning. Entreprenörskap i skolan blir därmed till en möjlighet för lärarna och skolledarna att hjälpa eleverna att förlänga bäst föredatum på sin utbildning. Eleverna får verktyg som gör att de i framtiden själva kan lära sig ny kunskap.

Lära eleverna att bli entreprenöriella.

I samband med att lärare och skolledare beskriver entreprenörskap i skolan som ett verktyg för att lära eleverna lära, talas det även om att verktyget ska bidra till att utveckla en entreprenöriell person. En entreprenöriell person beskrivs som någon som kan tänka i nya banor, se smarta lösningar och kan tänka på ett önskvärt sätt. Följande citat förklarar entreprenörskap som ett sätt att vara som person:

Det är ett sätt att vara, tycker jag. Att man vågar och försöker ligga i framkant även i sitt egna arbete. Det behöver inte vara för att tjäna pengar utan det kan vara för att liksom, förstår du vad jag menar? Som man är som människa (Skolledare, 4).

Lärare och skolledare beskriver en entreprenöriell person som någon som kan se smarta lösningar på problem och som har förmågan att ta för sig, vilket förknippas med att vara ledare. En entreprenöriell person beskrivs som någon som har förmågan att kunna sortera ut godbitarna ur kakan utan att själv behöva göra allt arbete för att nå dit. Citaten nedan visar ytterligare exempel på hur en entreprenöriell person ska vara:

Att man är väldigt företagsam och att man tar sig för och slår sig fram helt enkelt (Lärare, 5).

Då är man inte entreprenöraktig, brukar jag säga om man inte hittar de smarta lösningarna. Man ska inte göra grovarbetet utan man ska bara skörda sen (Skolledare, 1).

Något som också förknippas med en entreprenöriell person är att ha förmågan att kunna tänka på rätt sätt. Enligt lärare innebär det rätta sättet att förstå vikten av att tjäna pengar. Det här kan ses i citaten nedan:

Att de liksom får det här tänket att de måste kunna tjäna pengar mot branschen och att, ja de är med på det. Det är ju vissa förmågor (Lärare, 6).

Har man inte förberett sig och jobbat på rätt sätt så har vi ju inget att sälja liksom, så det blir så tydligt vad entreprenörskap innebär (Lärare, 9).

En bild framträder som visar att verktyget entreprenörskap ska forma en person som kan tänka nytt, lösa problem, inte är rädd att ta för sig, och som har insikt i att det är viktigt att vara ekonomiskt lönsam. Personen ska också vara smart och ledande samt villig att skörda frukterna av andras arbete. Vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan och vad som legitimerar ämnet kan förklaras av att lärares val påverkas av krafter utifrån (Linde, 2000) samt att skolan ska rätta sig efter de krav som samhället ställer (Lindensjö & Lundgren, 1986/2000). Det här kan ses som exempel

på att elevernas karaktär och beteende är viktigare än kunskap i ett speciellt ämne (se Bernstein, 1990).

Med andra ord ser lärare och skolledare entreprenörskap i skolan som ett verktyg de kan använda sig av för att locka fram en viss typ av individ. Denna individ är inte rädd för att sko sig på andras arbete. Mål med entreprenörskap som innehåll i skolan är att det ska forma en person som innehar rätt förmågor och rätt kunskaper för att på så sätt skapa en önskvärd samhällsindivid. Speciella kunskaper i ett enskilt ämne ses därmed inte lika viktigt som att skapa en viss önskvärd personlighet.

Svårdefinierat

Vid analys av transformeringsarenan framträder, förutom ovanstående beskrivningar av vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan, även att entreprenörskap är ett svårdefinierbart bland lärarna. Svårigheten i att beskriva vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan ses grunda sig i att lärare upplever att de inte fått tillräckligt med information eller utbildning i entreprenörskap samt att det inte avsatts tillräckligt mycket tid till utveckling och hantering av begreppet ute på skolorna. Följande citat visar att lärare upplever att de fått för lite utbildning och för lite tid för att arbeta med entreprenörskap i skolan:

Men som sagt lite mer utbildning eller tid avsatt till utbildning, för annars kommer inte så mycket att hända tyvärr (Lärare, 9).

Lärare beskriver också de har varit på informationsmöten om entreprenörskap i skolan men att de vid dessa tillfällen inte har fått svar på de frågor som de hade. Följande två citat illustrerar bristande information:

Vi var ju på en föreläsning där Björklund var och föreläste, och sådant, och sen hade vi en gemensam länsstudiedag inne i Norrköping och där var ett par tanter ifrån skolverket. Det var strax innan sommarlovet på våren någon gång och sedan skulle vi dra igång detta, vi hade inga mängder men vi hade ett antal frågor som vi tyckte var viktiga och de här två skulle vara inriktade mot hantverksprogrammen och det var ju flera frågor som de över huvud taget inte kunde svara på (Lärare, 12).

Samma lärare fortsätter:

Det var alltså ett antal frågor och det var bland annat om entreprenörskap vet jag vi pratade om då, hur man skulle driva detta och sådant och de kunde ju inte svara på det (Lärare, 12).

Här framträder bilden av att flera lärare anser att utbildning och tid avsatt för utbildning är nödvändigt för att entreprenörskap i skolan ska bli ett fungerande koncept. Lärarna beskriver att de har efterfrågat och försökt skaffa sig information om vad entreprenörskap i skolan innebär, men inte lyckats. En frustration uttrycks över att inte kunna få svar på de frågor som de har. Svårigheten i att förstå och tolka formuleringen av entreprenörskap i läroplanen kan då grunda sig i att det inte är samma personer som tar beslut om hur läroplaner utformas som sedan ska förverkliga dessa. Att tydligt definiera mål kan vara svårt då de som tar beslut inte alltid har full kännedom om hur det kommer att fungera i verkligheten (Lindensjö & Lundgren, 2000). För att det inte ska uppstå problem måste de idéer som produceras på den övre nivån fungera styrande för den lägre nivån (Alfwesson & Alfwesson, 1991). Det här innebär att en tydlig beskrivning uppifrån av vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan är nödvändig för att lärare och skolledare ska förstå varför och hur de ska arbeta med det i sin undervisning.

Förutom avsaknad av beskrivning uppifrån ses också en avsaknad av inramning av entreprenörskap i skolan. Det vill säga kontrollen av det urval som görs tillgängligt (Bernstein, 2000). Med andra ord ses lärarna villiga att arbeta med entreprenörskap i skolan, men på grund av den upplevda kompetensbristen hos de som informerar görs inget urval tillgängligt för lärarna. Entreprenörskap i skolan blir då till ett uppdrag som är svårt att genomföra. Skolverkets upplevda oförmåga att svara på lärares frågor om entreprenörskap i skolan kan med andra ord ses bero på att det inte är helt implementerat på en högre nivå innan det förs ner till Skolverkets informatörer. En osäkerhet skapas då hos lärarna eftersom de som lärarna anser borde ha kunskap och kontroll inte upplevs veta vad entreprenörskap i skolan innebär. Det här kan innebära att lärarna inte lägger någon större vikt vid att försöka arbeta med det i sin undervisning.

Skillnad mellan lärare och skolledare

När lärare talar om vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan beskriver de att det ska belysa företagande **eller** att det ska vara ett innehåll som ger eleverna verktyg för att lära. Vissa lärare ger dock ingen beskrivning alls. Alla skolledare beskriver däremot att innehållet i entreprenörskap ska innebära företagande **och** ge verktyg för att lära. Skolledarna kopplar till exempel samman entreprenörskap i skolan med att starta och driva företag, men anser samtidigt att det är en del av ett större sammanhang. Varje enskild lärare ses enbart ge en av ovanstående beskrivningar, eller ingen beskrivning alls.

Den skillnad som ses mellan lärares och skolledares beskrivningar av vad som beskrivs vara innehåll i entreprenörskap i skolan kan bero på vilken tidigare erfarenhet de har samt om målen är klart definierade uppifrån. Dessa aspekter kan enligt Lindensjö & Lundgren (2000) ha betydelse. När det gäller entreprenörskap i skolan finns, enligt denna studies tidigare analys av formuleringsarenan, flera beskrivningar av vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Det här innebär att en otydlig inramning uppifrån ökar antal möjliga sätt som lärare beskriver entreprenörskap i skolan på. När lärarna själva får försöka lösa hur innehållet ska hanteras utan tydliga ramverk kan det leda till variationer i beskrivningar av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Det här kan i förlängningen leda till att undervisningen i entreprenörskap i skolan kan skilja sig åt från skola till skola och från lärare till lärare. Följaktligen kan denna otydliga styrning uppifrån öppna upp för lärarna att tolka entreprenörskap på skilda sätt där en konsekvens kan vara att eleverna i olika skolor och klasser inte ges likvärdig utbildning i entreprenörskap.

Variationen av de beskrivningar som ges av lärare och skolledare tycks signalera en svag styrning uppifrån eftersom skolledningen, enligt Bernstein (2000), vid en svag pedagogisk ledarroll anser att lärarna själva ska organisera sin undervisning. Med andra ord ses dessa varierande beskrivningar av vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap bero på en otydlig styrning och en otydlig definition uppifrån. Lärare får i och med en svag styrning själva välja det för dem mest greppbara sättet att hantera uppdraget på, utifrån de erfarenheter och kunskaper de har. Skolledare, i sin

tur, är oftast inte de som ska genomföra undervisningen i skolan och behöver därför inte ge en lika konkret definition av vad som ska utgöra undervisningens innehåll.

Sammanfattning

Entreprenörskap i skolan beskrivs av lärare och skolledare handla om att ge eleverna kunskap i att starta och driva företag och att det ska ge eleven verktyg som bidrar till att de lär sig lära och utvecklas. Att lärare beskriver entreprenörskap i form av att eleven ska lära sig starta och driva företag förklaras av att det är den information och utbildning som de beskriver sig ha fått. Förutom att lärare och skolledare beskriver att entreprenörskap i skolan innebär att lära eleverna starta och driva företag framkommer att entreprenörskap i skolan ska ge eleverna möjlighet att vidga sitt synsätt och skapa möjlighet för dem att lära och utvecklas. Denna beskrivning ses ha sin förklaring i att lärare och skolledare, i sin tolkning av läroplanstexter, utgår från att det är elevens utveckling som ska vara i centrum istället för deras kunskaper (se Bernstein, enligt Linde, 2000).

Entreprenörskap beskrivs också av lärare och skolledare som ett svårdefinierat begrepp. Det här ses ha sin förklaring i brister i information, utbildning och tid för lärare och skolledare att sätta sig in i vad entreprenörskap i skolan innebär. Vissa skillnader mellan lärares och skolledares beskrivningar framkommer också. Lärare beskriver entreprenörskap i skolan i form av att starta och driva företag **eller** att det ska ge verktyg för att lära. Skolledare beskriver däremot att entreprenörskap i skolan innebär att starta och driva företag **och** att ge verktyg för att lära.

Genomförandet av entreprenörskap i undervisningen

En lärare har själv rätt att bestämma hur undervisningen ska gå till och en skolledare kan aldrig påtvinga en lärare sin pedagogiska ledning (Lindensjö & Lundgren, 2000). Det här innebär att undervisningen i entreprenörskap kan skilja sig åt från lärare till lärare. I min analys av hur lärare och skolledare talar om hur entreprenörskap i skolan ska hanteras framträder tre teman: arbete

verklighetsbaserat; arbeta med kreativitetsövningar, och att inte alls arbeta med det.

Verklighetsbaserat lärande

I lärares och skolledares tal om entreprenörskap i skolan i termen av verklighetsbaserat lärande har tre underteman identifierats. Verklighetsbaserat lärande genom uppdrag utifrån, genom att starta företag, eller genom marknadsföring och försäljning.

Uppdrag utifrån

Ett sätt att bedriva entreprenörskap i skolan beskrivs vara att på olika sätt knyta undervisningen till världen utanför skolan. Lärare beskriver att de ofta tar med eleverna på studiebesök till företag och att de låter eleverna arbeta med verkliga projekt som beställts av olika uppdragsgivare. Eleverna får i samband med dessa beställda uppdrag arbeta i ett så kallat skarpt läge där uppdragsgivaren är en riktig kund. Uppdragen kan till exempel vara att genomföra en visning för välgörande ändamål eller att delta på en julmarknad och sälja produkter som tillverkats på skolan av eleverna. Citaten nedan visar exempel på verkliga uppdrag som eleverna får genomföra:

Vi jobbar mycket med verkligheten. Vi får olika uppdrag. Landshövdingen var ju i Motala för några veckor sedan och då fick vi förfrågan om vi ville dekorera scenen där Landshövdingen skulle framträda. Så det var ett jättestort uppdrag vi fick, från verkligheten (Lärare, 6).

Så nu har vi haft ett stort projekt ute på Varuhuset med cancer hela november månad. Så då fick de ju dekorera hela Varuhuset lila (Lärare, 5).

Lärare beskriver även att de bedriver entreprenörskap i skolan genom att låta elever sälja varor och produkter i en butik som skolan driver. Det kan till exempel handla om att klippa eller färga hår på kunder eller sälja blomsterbuketter. Följande citat illustrerar det här:

Och sen det här också med butiken som vi har då, att det som jag står och gör, att det faktiskt kan säljas. Alltså det finns inget som slår det. Det jag gör duger. Någon betalar pengar för det, alltså (Lärare, 9).

Här framträder bilden av att lärare i sitt arbete med entreprenörskap i skolan beskriver att de ofta flyttar undervisningen från klassrummet till platser utanför skolan. Det här kan ses innebära att lärarna väljer att integrera vardagsliv med skola. Vilka kunskaper som behövs utanför skolans väggar är något yrkeslärare har kunskap och insikt i (Köpsén & Fejes, 2013). Den här typen av undervisning kan då ge eleverna ett bredare perspektiv på att skolans kunskaper behövs i arbetslivet (Bernier, 2010). Hur entreprenörskap ska genomföras i undervisningen påverkas därmed av att lärarna i och med sitt yrkeskunnande vet vad som är viktigt att kunna ute i arbetslivet. Lärarna beskriver undervisningen i entreprenörskap i skolan som en metod, vilken de har kunskap och insikt i. Det här kan då bidra till att eleverna inser att skolarbetet är meningsfullt och nödvändigt. Med andra ord blir entreprenörskap i skolan en förenande länk mellan skola och arbetsliv och blir till en möjlighet att ge undervisningen verklighetsanknytning.

Starta företag

Lärare och skolledare beskriver att de vid vissa tillfällen, låter eleverna starta och driva företag. Dels handlar det om att eleverna deltar i UF men även andra former av företagsdrivande beskrivs. Följande två citat visar exempel på hur lärare och skolledare beskriver att de arbetar med företagande på olika sätt i sin undervisning:

Vi har ju sådana här små, företagande för en dag och kör med tvåorna. Med årskurs två brukar vi göra det och då har vi två dagar som eleverna får prova att starta företag (Lärare, 6).

Sen har ju våra elever möjlighet att starta UF företag och vi gör företagande för en dag och all de här grejerna också (Lärare, 2).

Här framträder entreprenörskap i skolan som en enskild händelse som inträffar vid några separata tillfällen. Eleverna får då lära sig starta företag. Att entreprenörskap i skolan kopplas samman med företagande kan ha sin grund i att det är något som lärarna har kunskap om då det är vanligt att som hantverkare ha ett eget företag. Lärare kan också vid överföring från läroplan till undervisning göra en omvandling så att det passar in i den rådande situationen (Lindensjö & Lundgren, 2000). Lärarna har till exempel,

vid ett flertal tillfällen, talat om att de har fått utbildning och information om företagande i samband med entreprenörskap i skolan, vilket kan påverka deras val av arbetssätt.

Lärares val av undervisning kan även ses som ett uttryck för vad som gjorts tillgängligt för dem (Bernstein, 2000). Med andra ord ses lärares val av att hantera entreprenörskap i skolan genom att låta eleverna starta företag som ett uttryck för att det är den starka inramning som gjorts tillgänglig för läraren. Eftersom entreprenörskap i skolan begränsas till att lära eleverna företagande och UF under ett visst antal dagar, finns en risk att entreprenörskap i skolan inte går som en "röd tråd" (Regeringskansliet, 2009, s.1) genom hela elevens utbildning. Entreprenörskap är istället något som begränsas till vissa lektioner och vissa tillfällen under elevens skoltid.

Marknadsföring och försäljning

När lärare talar om hur de genomför entreprenörskap i skolan talar de om att eleverna får träna marknadsföring och försäljningsteknik. Ett sätt att marknadsföra beskrivs vara att delta på olika mässor för att på så sätt göra reklam för sin skola och de program som skolan har att erbjuda elever. Exempel på att entreprenörskap handlar om marknadsföring ses i följande två citat:

Lite tänker jag väl på det här med att stå på mässa och att marknadsföra vår skola och vår utbildning (Lärare, 11).

Samma lärare fortsätter:

Alltså det är väl lite när vi varit iväg på mässor där vi marknadsför oss, liksom visar vad vi gör. Det kan man väl säga är en liten form av det då (Lärare, 11).

Lärare talar även om att eleverna får träna försäljningsteknik i samband med entreprenörskap i skolan. Bland annat har eleverna via ett samarbete med ett varuhus fått gå runt och försöka sälja namnteckningar på ett rosa band genom att berätta vilken skola och program de går på. De här uppdraget var till för att samla in pengar till cancerfonden. De rosa banden, med tillhörande namnteckning, sattes sedan upp som dekoration i ett varuhus. Citatet nedan visar exempel på att eleverna får träna försäljningsteknik:

Och sen får de gå ut och sälja en namnteckning på det här rosa bandet, på stan och hemma och i skolan (Lärare, 2).

En annan lärare beskriver entreprenörskap i samband försäljning och marknadsföring på följande sätt:

Det hänger ihop med det som vi kallar försäljningsteknik och kunna vara en bra säljare gentemot kunder. Kunna sälja en produkt men också att kunna sälja ett helt koncept (Lärare, 11).

Här framträder bilden av att undervisning i entreprenörskap sker genom att eleverna får lära sig göra reklam för sin skola och sitt program, för att på så sätt få andra människor att köpa. Det här visar exempel på att andra faktorer än att undervisa i ett ämne blir sammanhållande för val av undervisningssätt (Bernstein, 1971). Entreprenörskap i skolan skapar en möjlighet för skolan att använda elever och lärare till kommersiellt syfte. Ett av målen med att låta eleverna bedriva marknadsföring ses vara att det ska locka nya elever till skola och programmet. Nya och fler elever bidrar i sin tur till att skolan får in mer pengar. Lärarnas sätt att bedriva undervisning genom marknadsföring och försäljning handlar om att på olika sätt påverka andra människor.

Förutom att locka nya elever kan lärares kunskaper om arbetslivet också ses ha betydelse för lärares beskrivning av att de undervisar i entreprenörskap med hjälp av marknadsföring och försäljning eftersom yrkeslärare, enligt Köpsén och Fejes (2013), förutom kunskap från akademien, även har kunskap från arbetslivet. Med andra ord vet lärarna vilka kunskaper som behövs ute i arbetslivet. Det här innebär att legitimiteten av att undervisa i entreprenörskap i skolan genom marknadsföring och försäljning styrs av de tidigare kunskaper som lärare har av själva hantverksyrket. Lärarna ses med andra ord undervisa i entreprenörskap i skolan utefter ett speciellt tema då förmågan att kunna sälja varor eller tjänster är en förutsättning för att kunna försörja sig på ett hantverk. Det här har yrkeslärare med sina kunskaper från arbetslivet insikt i och kunskap om.

Kreativitetsövningar

Förutom verklighetsbaserat lärande talar lärare och skolledare även om att entreprenörskap i skolan bedrivs genom att stimulera och utveckla elevernas kreativitet. Det här görs bland annat genom att

eleverna får delta i olika kreativitetsövningar. Lärare beskriver att de bland annat låter eleverna själva tänka ut hur de ska förändra och utveckla en produkt. Nedan följer ett citat som visar hur lärarna arbetar med entreprenörskap i form av kreativitetsövningar:

Vi tar ett A4 papper liksom. Vad kan du göra av det för att det ska bli ett mervärde? De är hur kreativa som helst! Det kan bli loppor, det kan bli flygplan. Ja, det var jättemycket olika varianter då för att, då kan vi sälja den för 2 kr istället för ett A4 för 10 öre, liksom (Lärare, 6).

Ytterligare ett kreativt sätt att bedriva entreprenörskap i skolan beskrivs vara att arbeta med och olika typer av problemlösning inom skolan. Lärarna beskriver att de låter eleverna lösa problem som är förknippade med verkliga händelser. Nedan ses två citat som visar problemlösning som ett sätt att arbeta med entreprenörskap i skolan:

Jag brukar gärna prata om att, och kanske framhäva, yes nu har vi ett problem! Så att man liksom får angripa det här och låta eleverna angripa verkliga problem även i skolans värld. Det tycker jag är relevant entreprenöriellt lärande (Lärare, 7).

Samma lärare fortsätter:

Det handlar väldigt mycket om att peka med hela handen men samtidigt utsättas för situationer, precis som jag gör. Ska jag byta däck och inte får loss dem, hur bär jag mig åt? Det är det här, det handlar om (Lärare, 7).

Här framträder bilden av att undervisning i entreprenörskap i skolan sker genom att eleverna får uppgifter att lösa där de måste vara kreativa. Målet ses vara att utveckla självständighet hos eleverna och att de ska lära sig tänka framåt. Det här kan då ses som ett uttryck för Bernsteins osynliga pedagogik där eleverna själva anses kunna skapa kunskap genom att vara kreativa. Läraren är mer av en handledare istället för en kunskapsförmedlare (Bernstein, 1990). Lärarnas mål med undervisning i entreprenörskap ses vara att utveckla önskvärda förmågor hos eleven. Med andra ord ses undervisningen i entreprenörskap skolan bedrivs genom kreativitetsövningar för att eleven ska träna sig att tänka i nya banor och själv söka den kunskap som eleven behov av. Fokus läggs på elevens utveckling istället för på att lära ett enskilt ämne.

Eftersom elevens utveckling är i centrum vid undervisning i entreprenörskap ses entreprenörskap i skolan handla om att träna vissa egenskaper hos eleven. Tidigare har transformeringsarenan talat om entreprenörskap i skolan i form av en metod som ska lära eleverna starta och driva företag eller som en metod som ska lära eleverna marknadsföring och försäljning. Det här visar att transformeringsarenan lär ut entreprenörskap i skolan på olika sätt eftersom det beskrivs antingen som att lära en metod eller som att lära en egenskap. Det här kan ge konsekvenser för hur undervisningen genomförs och öppnar upp för att undervisningen i entreprenörskap i skolan inte blir likvärdig för alla.

Avsaknad av entreprenörskap i undervisningen

Trots att entreprenörskap är något som skall gå som en röd tråd genom undervisningen, finns det lärare och skolledare som talar om att de inte bedriver någon undervisning i entreprenörskap. I intervjumaterialet har tre underteman identifierats: tidsbrist, inget som går att lära, och att det stjälar tid.

Tidsbrist

Lärare talar om att de anser att det är svårt att implementera entreprenörskap i undervisningen eftersom det inte har avsatts tid till att sätta sig in i vad det egentligen innebär. Tid behövs för att bryta gamla mönster. Citatet nedan visar på svårigheten att arbeta på ett nytt sätt om inte tillräckligt med tid ges:

Man är ju van att göra på ett speciellt sätt också så det är ju inte bara, svisch, och göra något annat om man inte är insatt i det (Lärare, 1).

Lärarna talar också om att de upplever att det var väldigt bråttom med att sjösätta entreprenörskap i skolan och att det då inte kändes som om det var riktigt genomtänkt och utarbetat på en högre nivå innan det fördes ner till lärarna. Citaten nedan visar exempel på denna brådska med entreprenörskap som lärarna upplever:

Men då, precis som vi diskuterade innan här, det borde kanske vuxit ett år och sen, det kändes som om de hade väldigt bråttom och bottenpluggen var knappt i båten, kändes det som (Lärare, 12).

Samma lärare fortsätter:

De skulle nog ha väntat ett år känner jag faktiskt. Det var nästan panikartat här när allt skulle komma igång (Lärare, 12).

Även skolledare talar om bristen på tid till att sätta sig in i entreprenörskap i skolan. En skolledare uttrycker sig på följande sätt angående arbetet med entreprenörskap i skolan:

Du vet, det man inte hinner med det finns inte (Skolledare, 1).

En bild framträder där entreprenörskap i skolan ses som någonting inkastat och ogenomtänkt. Det här kan vara en bidragande orsak till att lärarna inte arbetar med entreprenörskap i samband med sin undervisning. Det vill säga själva, legitimeringen av entreprenörskap i skolan måste vara tydligt definierat för att lärare och skolledare ska arbeta med det i sin undervisning. Enligt Lindensjö och Lundgren (2000) måste det vid reformer ges utrymme till att åskådliggöra målen och styrningen uppifrån måste fungera för att inte beslut ska uppfattas som ytliga och påtvingade. Gränserna av vad som ska eller inte ska överföras till undervisning beskrivs av transformeringsarenan som otydliga, vilket signalerar en svag inramning (Bernstein, 1971/2000). Med andra ord, det här kan leda till en uppgivenhet hos lärare eftersom det är de som på något sätt ska förverkliga icke genomarbetade och genomtänkta beslut som tagits på en högre nivå. Det här innebär att lärare och skolledare på egen hand måste försöka hantera entreprenörskap i skolan på bästa sätt utifrån de förutsättningar som ges.

Denna av lärare upplevda svaga inramning öppnar upp för att många olika tolkningar kan göras samt att arbetet med entreprenörskap i skolan kan skilja sig åt från skola till skola och från lärare till lärare. Eventuella tolkningsskillnader kan bero på hur styrningen uppifrån fungerar, samt på hur mycket tid skolan har avsatt för att lärare och skolledare ska kunna sätta sig in i hur de på bästa sätt ska arbeta med entreprenörskap i skolan.

Inget som går att lära

Både lärare och skolledare talar om att det kan vara svårt att lära någon entreprenörskap. Entreprenörskap beskrivs som en medfödd egenskap som inte går att lära. Antingen är du en entreprenör eller

också är du det inte. Två skolledare uttrycker det här på följande sätt:

Alltså nu är jag väldigt vårdslös och slarvig av mig när jag uttrycker mig så här men (lång tystnad) jag höll på att säga att med en del är det inte lönt (Skolledare, 2).

Och det är ju också så att om det är någon som vill bli egenföretagare så har de säkert någon drivkraft i sig som gör att hon eller han vill det (Skolledare, 5).

Även lärare uttrycker svårigheten med att lära alla elever entreprenörskap i följande citat:

Jag vet inte om alla kan gå i den entreprenöriella frånan heller? Det kan bli knepigt. (Lärare, 9).

Skolledare talar om entreprenörskap i skolan i form av något icke bestående. Det beskrivs istället vara något som de enbart tillfälligt måste hantera i sitt arbete. Citat nedan visar exempel på det här:

Vi ska syssla med allt från att barnen inte ska cykla mot enkelriktat till att se till att inte ungdomarna får klamydia. Allt där emellan ska skolan utbilda om och väldigt många av de här sakerna som vi ska göra är lite dagsländor kan jag tycka (Skolledare, 2).

En annan skolledare uttrycker sig på följande sätt:

Sen är det ju det här med entreprenöriellt lärande, alltså det finns ju sådant som blåser förbi också (Skolledare, 5).

Här framträder bilden av att lärare och skolledare anser att det är omöjligt att lära alla entreprenörskap eller att lära alla att bli entreprenöriella. Entreprenörskap i skolan blir därmed till ett meningslöst och ouppnåeligt uppdrag. De som beslutar över innehållet i läroplaner har inte alltid full kontroll över hur vissa saker kommer att fungera i verkligheten, eller om de som ska genomföra uppdraget kommer att ha en positiv eller negativ inställning (Lindensjö & Lundgren, 2000), vilket kan ses avspeglas här. Lärare och skolledare ses uttrycka en brist på förståelse för legitimiteten av entreprenörskap i skolan. Med andra ord kan valet av att inte arbeta med entreprenörskap i skolan påverkas av att lärare och skolledare har en negativ inställning till att alla kan lära

entreprenörskap, att begreppet ses som en trend just nu eller på att man inte förstår meningen med det. Entreprenörskap i skolan blir därmed till ett omöjligt och onödigt uppdrag eftersom de elever som i framtiden kommer att starta företag är de som skulle gjort det oavsett utbildning och att vara entreprenöriell är helt enkelt något som eleven är naturligt. De som inte har det entreprenöriella i sig kommer inte att komma dit, oavsett ansträngningar från lärare, skolledare eller elever.

Eftersom entreprenörskap i skolan framträder som ett onödigt och ouppnåeligt uppdrag finns risk för att entreprenörskap inte tas på allvar, vilket kan innebära att det inte läggs ner tid och kraft på att arbeta med och utveckla det på skolorna. I förlängningen finns risk för att skolledarna inte heller kommer att uppmuntra eller stötta sina lärare i arbetet med entreprenörskap i skolan i och med att de själva ser det som en övergående trend och därmed som ett meningslöst uppdrag att lägga sin tid på.

Stjäl tid från undervisning

I samband med att lärare talar om hur de arbetar med entreprenörskap i sin undervisning beskriver de att de inte anser att entreprenörskap handlar om "riktig" undervisning. Lärarna menar att om de ska arbeta med entreprenörskap i skolan kommer det att inkräkta, och ta tid från det som de egentligen ska undervisa om. Citaten nedan visar exempel på att entreprenörskap i skolan inte ses som riktig undervisning:

Samtidigt så känner vi då att ska vi driva ett UF företag eller göra något med våra elever så tar det mycket tid med marknadsföring. Man ska ta fram produkter och så vidare så de missar mycket tillverkning (Lärare, 12).

Vi gör nog, nog med projekt men där i mellan försöker vi nog ha vanlig undervisning (Lärare, 6).

Här framträder bilden av entreprenörskap i skolan som om det är något extra utöver ordinarie innehåll i undervisningen. Eftersom det inte är samma personer som tar beslut över innehållet i en läroplan som sedan ska förverkliga dessa kan beslut som fattats på nationell nivå uppfattas som påtvingat av de lokala aktörerna (Lindensjö & Lundgren, 2000). Med andra ord framstår entreprenörskap i skolan som något som lärare inte kopplar

samman med att lära sig ett hantverksyrke. Entreprenörskap i skolan beskrivs istället som något fristående som ska genomföras i skolan på bekostnad av tid som istället anses behövs för att lära sig själva hantverket. Entreprenörskap blir till något som tar värdefull tid från det som lärarna anser är riktig undervisning inom hantverksämnet. Det här kan ses höra samman med vad som framkommit tidigare i kapitlet, att det beror på brist i information och utbildning i vad som ska vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Lärarna uttrycker att entreprenörskap i skolan handlar om företagande och om marknadsföring. Att det också skulle kunna innebära att tillverka något inom ett hantverk beskrivs inte. Om lärarna anser att entreprenörskap inte har med hantverkskunskap att göra finns förstås en uppenbar risk att de inte arbetar med det i sin undervisning.

Sammanfattning

Det vi kan se vid analys av lärares och skolledares beskrivningar är att genomförandet av entreprenörskap i skolan beskrivs i form av verklighetsbaserat lärande som innebär: uppdrag utifrån; starta företag; marknadsföring och försäljning; samt kreativitetsövningar. Vid genomförandet av detta verklighetsbaserade lärande beskrivs undervisningen flyttas ut från skolan. Att lärare integrerar skolan med verkligheten ses ha sin förklaring i att yrkeslärare, enligt Köpsén och Fejes (2013), har kunskap och insikt i livet utanför skolan och vet vad som är viktigt att kunna. Entreprenörskap i skolan blir därmed en förenande länk mellan skola och arbetsliv.

Förutom att integrera skolan med livet utanför skolans väggar beskriver lärare och skolledare att de vid ett verklighetsbaserat lärande låter eleverna starta och driva företag. Entreprenörskap i skolan i form av att starta och driva företag har lärare fått utbildning och information om. Ytterligare ett verklighetsbaserat sätt att genomföra undervisning i entreprenörskap är att eleverna får göra reklam för sin skola och sitt program för att locka nya elever. Det vill säga skolan använder entreprenörskap i ett kommersiellt syfte, vilket visar att andra faktorer än att undervisa i ett ämne blir sammanhållande för val av undervisningssätt (Bernstein, 1971). Även kreativitetsövningar beskrivs som ett verklighetsbaserat sätt att undervisa entreprenörskap i skolan. Fokus läggs här mer på elevens utveckling istället för att lära ett enskilt ämne.

Vissa lärare och skolledare beskriver att det inte bedriver någon undervisning i entreprenörskap i skolan trots att det är ett centralt begrepp i GY11. Det här kan ses bero på att det inte finns tid till att sätta sig in i vad entreprenörskap innebär och att det inte är klart definierat uppifrån. Mål och riktlinjer måste, enligt Lindensjö och Lundgren (2000), vara tydligt definierade för att fungera i verkligheten. Entreprenörskap ses som ett påtvingat begrepp som lärarna inte vet hur de ska hantera. Lärarna beskriver avsaknaden av undervisning i entreprenörskap i termer av; att det är ett ogenomtänkt beslut; att entreprenörskap inte går att lära; att det är en övergående trend samt att det stjäl tid från "vanlig" undervisning, vilket medfört att ingen vikt läggs vid entreprenörskap i samband med deras arbete och undervisning. Lärare och skolledare ses uttrycka en brist på förståelsen för legitimiteten av entreprenörskap i skolan, vilket påverkar deras val av att inte undervisa i entreprenörskap i skolan.

Sammanfattning och jämförande diskussion

I analys av lärares och skolledares beskrivningar av entreprenörskap i skolan framkom en smal och en bred ansats vilket även framkom vid analys av formuleringsarenan. I både formuleringsarenans och lärares och skolledares beskrivningar av entreprenörskap ses den smala ansatsen handla om att starta och driva företag. Men vissa skillnader finns. Lärare och skolledare beskriver att den breda ansatsen av entreprenörskap ska ge verktyg för att lära entreprenörskap. Formuleringsarenan talar istället om entreprenörskap i skolan som en form av lärande där entreprenörskap kan vara en väg att nå dit. Förutom att lärare och skolledare beskriver att entreprenörskap i skolan innebär att lära eleverna starta och driva företag framkommer, precis som vid analys av formuleringsarenan, att entreprenörskap i skolan ska ge eleverna möjlighet att vidga sitt synsätt och skapa möjlighet för dem att lära och utvecklas.

Det vi kan se vid analys av lärares och skolledares beskrivningar är att genomförandet av entreprenörskap i skolan bedrivs i form av verklighetsbaserat lärande som innebär: uppdrag utifrån; starta företag; marknadsföring och försäljning; samt kreativitetsövningar.

Detta är mycket mer detaljerade beskrivningar av genomförandet jämfört med formuleringsarenan, som begränsade sig till att handla om företagsekonomi, marknadsföring, kundkretshantering samt att det ska genomföras via en separat 100 poängs kurs i entreprenörskap. Denna kurs lyftes aldrig upp i intervjuerna med lärare och skolledare. Kanske beror det på att kursen först ges i årskurs 2, vilken inte var påbörjad vid intervjutillfället.

Av de metoder som lärare och skolledare beskriver som olika sätt att bedriva entreprenörskap i skolan är det bara entreprenöriellt lärande som till viss del beskrivs av både formuleringsarenan och av lärare och skolledare. Dock är det enbart den transnationella delen av formuleringsarenan som tar upp det. Formuleringsarenan talar för övrigt inte om entreprenörskap i form av olika metoder utan mer i form av att olika egenskaper ska utvecklas hos eleverna med hjälp av kunskap om företagande, marknadsföring, och att hantera en kundkrets. Företagande, marknadsföring och att hantera en kundkrets är områden som lärare och skolledare till viss del talar om men då beskrivs dessa områden som olika varianter av entreprenörskap i skolan. Inte att det är olika möjligheter till att utveckla entreprenörskapsegenskaper. Formuleringsarenan beskriver att undervisningen ska förmedla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap samt förmedla kunskaper som främjar ett förhållningssätt, vilket inte är något som lärare och skolledare nämnder i någon större utsträckning.

Entreprenörskap i skolan beskrivs av lärare och skolledare som ett svårdefinierat begrepp vilket ses ha sin förklaring i brister i information, utbildning och tid för lärare att sätta sig in i vad entreprenörskap i skolan innebär. Det framkommer även vissa skillnader mellan lärares och skolledares beskrivningar av entreprenörskap i skolan. Lärare beskriver entreprenörskap i skolan i form av att starta och driva företag **eller** att de ska ge verktyg för att lära. Skolledare beskriver att entreprenörskap i skolan innebär att starta och driva företag **och** att det ska ge verktyg för att lära.

7. Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur entreprenörskap i skolan formuleras i läroplaner och tolkas av de som är verksamma i skolan. Med utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv och analys av policytexter och läroplanstexter samt intervjuer med lärare och skolledare framgår det att entreprenörskap är ett mångtydigt och svårdefinierat begrepp. Denna mångtydighet och definitionssvårighet ses bero på en svag inramning av läroplanen som lett till att tolkningar kan göras. Faktorer som kan ha betydelse för hur lärare och skolledare tolkar uppdraget kan vara vilken identitet läraren väljer att tolka uppdraget utifrån, och att det finns ett motstånd mot uppdraget. Det här innebär då att den svaga inramningen kan ge konsekvenser för likvärdighet i utbildningen.

I det här avslutande kapitlet sammanfattas först resultaten i relation till studiens forskningsfrågor, följt av en diskussion kring fyra aspekter som bedöms särskilt intressanta i relation till tidigare forskning och i relation till skolans praktik. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens genomförande och intressanta forskningsfrågor för framtiden.

Studiens huvudresultat

Vad beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan?

Resultatet visar att det finns flera beskrivningar av entreprenörskap i skolan. Två definitioner som i formuleringsarenan benämns som en smal och en bred ansats är framträdande. Den smala ansatsen handlar om att starta och driva företag och i en bred ansats kopplas istället entreprenörskap till kunskaper och kvaliteter som individen anses behöva i dagens samhälle (EU, 2004; OECD, 1989). Dessa definitioner återkommer i formuleringsarenans beskrivningar av vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Innehållet ska vara sådant som bidrar till att eleverna lär sig starta och driva företag (EU, 2004; OECD, 1989; Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2011a) och det ska också utgöras av ett innehåll som bidrar till att eleverna utvecklar kunskaper som anses behövas för personlig och samhällelig utveckling (OECD, 1989; EU, 2006; Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2011a). Förutom ovanstående

beskrivningar av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan framträder även bilden av att entreprenörskap är en undervisningsmetod som bidrar till att eleverna blir mer positiva, flexibla, mer benägna att ta risker etc. vilket i sin tur ska motivera skoltrötta och omotiverade elever att klar av sin skolgång (EU, 2004). Det mest framträdande vid analys av vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan är att transnationella utbildningsdokument riktar fokus mot att entreprenörskap i skolan ska utveckla vissa egenskaper och förmågor hos eleverna. Nationella utbildningsdokument har istället som huvudsakligt mål att eleverna ska bli företagare och innehållet i undervisningen ska ge kunskap om hur man startar och driver företag.

Lärares och skolledares beskrivning av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan omfattas också av en smal och en bred ansats. Även här beskrivs entreprenörskap i skolan handla om att ge eleverna kunskap i att starta och driva företag och att det ska ge eleverna verktyg som bidrar till att de lär sig lära och utvecklas. Skillnaden mellan dessa båda arenors beskrivningar ligger i att formuleringsarenan i de nationella utbildningsdokumenten beskriver att företagande kan vara ett sätt för eleven att utveckla vissa speciella förmågor eller egenskaper som förknippas med entreprenörskap. Lärare och skolledare beskriver stället entreprenörskap som en metod som kan leda till att eleven lär sig olika saker, till exempel att starta företag, marknadsföra och sälja sina produkter eller som en metod som ska ge eleverna verktyg som möjliggör lärande. Med andra ord har formuleringsarenan och lärare och skolledare olika mål med innehållet i entreprenörskap i skolan. Det vill säga det finns inte något entydigt svar inom respektive arena av mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. De styrande krafterna är lika men vissa aspekter är mer dominerande inom arenan än andra. Till exempel ses formuleringsarenas mål med entreprenörskap i skolan vara att utveckla önskvärda egenskaper som anses behövas för att individen ska passa in i samhället. Dessa önskvärda förmågor kan eleven utveckla genom att starta och driva företag. Lärare och skolledare uttrycker däremot att målet med entreprenörskap i skolan är att eleverna ska kunna starta och driva egna företag.

Lärare och skolledare talar också om att entreprenörskap i skolan är svårdefinierat. Denna definitionssvårighet upplevs av lärare och

skolledare bero på bristande information och utbildning i entreprenörskap i skolan, att det inte funnits tid till att sätta sig in i vad det innebär, att det enbart är ett modeord, samt att det inte är något som går att lära.

Varför ska entreprenörskap finnas med i undervisningen?

Tre teman framträder i formuleringsarenan som svar på frågan om varför entreprenörskap ska finnas med i undervisningen. Dessa är att det skapar arbetstillfällen och bidrar till den ekonomiska tillväxten, arbetsgivarnas krav, och personlig utveckling. Genom att individen utvecklar entreprenöriella kunskaper är tanken att nya företag skapas. En skillnad kan identifieras mellan nationella och transnationella beskrivningar av varför entreprenörskap ska finnas med i undervisningen. De transnationella dokumenten har i sina beskrivningar tyngdpunkten på samhällsnivå till skillnad från nationella dokument där fokus mer är på individnivå. Entreprenörskap uttrycks till exempel, enligt EU (2003) och OECD (1989), möjliggöra långsiktig tillväxt för samhället. I nationella dokument uttrycks entreprenörskap istället vara utvecklande för individen och öka individens möjlighet att anpassa sig till arbetsmarknadens behov (Regeringens proposition, 1998/99:15, s. 58).

Lärare och skolledare talar också om att entreprenörskap är något som är bra för individen. Entreprenörskap i skolan ses vara en möjlighet till att integrera vardagsliv med skola. En verklighetsintegrerad undervisning uttrycks bidra till att ge eleverna förståelse för varför vissa saker är viktiga att kunna ute i arbetslivet. Lärare och skolledare beskriver att entreprenörskap finns med i undervisningen som en metod som kan hjälpa eleverna att få insikt i det verkliga livet, det vill säga som en förenande länk mellan skola och verklighet. Ytterligare anledning till att genomföra entreprenörskap i skolan beskrivs vara att eleverna ska kunna marknadsföra sin skola och sitt program.

Trots denna fokusskillnad ses entreprenörskap som nyckeln till en ekonomisk guldgruva, och genom entreprenörskap i skolan ska önskvärda medborgare formas som kan ta tillvara denna skatt. Entreprenörskap ses som en medicin som ska göra att befolkningen får den rätta inställningen och därmed får samhället att blomstra.

Genomförandet av entreprenörskap i skolan

En varierad bild av vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap sågs framträda mellan formuleringsarenan och transformeringsarenan, och inom respektive arena. Det här avspeglar sig även i hur genomförande av undervisningen i entreprenörskap beskrivs. Informationen i formuleringsarenan om hur lärarna ska undervisa i entreprenörskap i skolan är både begränsad och oklar. Det enda som sägs om genomförandet i dokument är att entreprenörskap i skolan skall genomföras som en separat kurs i entreprenörskap eller genom entreprenöriellt lärande.

Tydligare och mer nyanserade beskrivningar av hur entreprenörskap i skolan ska genomföras ges av lärare och skolledare. Genomförandet av entreprenörskap i skolan kan ske i form av ett verklighetsbaserat lärande. Det kan då innebära att verksamheten flyttas utanför skolan, att eleverna får starta företag, eller att eleverna får träna marknadsföring och försäljning. Ett annat sätt beskrivs vara att eleverna får arbeta med kreativa övningar. Intressant är också att lärare och skolledare talar om att de inte genomför någon undervisning alls i entreprenörskap i skolan.

Den svaga inramningens olyckliga konsekvenser

Relationen mellan vad som formuleras i läroplaner och vad som transformeras i lärares och skolledares berättelser är otydlig. Samtidigt finns det en bredd av berättelser av hur läroplanen har transformerats av lärare och skolledare. Tidigare läroplansteoretisk forskning har indikerat att det finnas svårigheter med överföringen av innehållet i en läroplan till undervisning (se Bager & Løwe, 2009; Erkkilä, 2000; Henry, Hill & Leitch, 2005; Rekkor, Umarik & Loogma, 2013; Roberts, 1982) något som stärks av min studie. Då relationen mellan arenorna är otydlig, väcks ett antal intressanta frågor. I relation till min studie vill jag lyfta upp betydelsen av inramning, yrkes- och läraridentitet och att känna motstånd till förändringar i läroplanen, samt vad dessa aspekter kan ha för betydelse för likvärdighet i utbildning.

Inramningens betydelse

Entreprenörskap i skolan beskrivs oklart och varierat i formuleringsarenan och en svag inramning som öppnar upp för en bredd av möjliga tolkningar ses. Enligt Bernstein (1971) kan en svag eller en stark inramning ha betydelse för hur olika företeelser inom skolan förstås. En svag inramning innebär att det är otydligt vad som ska överföras från formulering till undervisning och att antalet möjliga undervisningssätt då ökar.

En svag inramning kan innebära både för och nackdelar i samband med överföring av ett innehåll till undervisning. Lärare har, enligt Lindensjö och Lundgren (2000), själv rätt att bestämma hur undervisningen ska gå till och en svag inramning bidrar till att ge lärarna sådan möjlighet. Samtidigt menar Alfwedson och Alfwedson (1991) att de idéer som produceras på en övre nivå ska fungera som styrning för klassrummets aktörer eftersom det annars kan leda till problem. Den övre nivån ser jag här som formuleringsarenan, och den lägre nivån ser jag som transformeringsarenan. Styrningen uppifrån måste, enligt Alfwedson och Alfwedson, vara tydlig för att inte missförstånd ska ske. En svag inramning kan då innebära en nackdel för lärare när ett nytt centralt begrepp i läroplanen ska tolkas och överföras till undervisning. Det ges helt enkelt för många tolkningsmöjligheter av det nya.

Denna studie visar hur det hos lärare och skolledare finns en osäkerhet kring begreppet entreprenörskap som kan bero på en svag inramning i formuleringsarenan. Att det finns en osäkerhet hos lärare kring entreprenörskap i skolan är också något som tidigare forskning uppmärksammat. Redan innan entreprenörskap i skolan, i samband med införandet av GY11, blev ett centralt begrepp i läroplanen fanns ett behov av tydligare ramar för entreprenörskap i skolan (se Karlsson, 2009; Berglund och holmgren, 2007; Leffler & Svedberg, 2007; Leffler, 2005; Leffler, 2006; Leffler; 2009; Skolverket, 2010b). I dessa studier framkommer att det finns en osäkerhet bland lärare hur man ska arbeta med entreprenörskap i skolan. Enligt Leffler (2009) eftersöker lärare information om hur de ska gå till väga när de ska undervisa inom området.

Den svaga inramningen i formuleringsarenan, indikerar inte bara otydlighet, men kanske även osäkerhet om vad entreprenörskap i skolan egentligen är. Om mål, innehåll och undervisningssätt är

mångtydigt och otydligt beskrivet på formuleringsnivå kan det vara en förklaring till varför det även i transformeringsarenan är mångtydigt, vilket också kan vara en bidragande orsak till varför vissa lärare och skolledare inte arbetar med entreprenörskap i sin undervisning. De vet helt enkelt inte hur de ska tolka och hantera uppdraget och en enkel utväg blir då att inte göra något alls. Tidigare forskning, och även en undersökning gjord av Skolverket (2010b), visar att det finns behov av starkare inramning av begreppet entreprenörskap i skolan i samband med undervisning, vilket också stärks av denna studie där lärare efterfrågade mer information och utbildning.

Eftersom lärare och skolledare beskriver att den enda utbildning och information de har fått om entreprenörskap i skolan är om och av UF innebär det här att de lärare och skolledare som inte hade någon annan tidigare kunskap om entreprenörskap inte ges möjlighet till en vidare förståelse. Det här innebär att det på vissa skolor istället för en svag inramning, genom den tydligt styrda och begränsade kompetensutvecklingen, förmedlas en stark inramning av entreprenörskap i skolan. Det här begränsar då lärarnas möjlighet till att ta till sig och förstå ett nytt begrepp och deras möjligheter att arbeta med det i sin undervisning. Det uppstår med andra ord en motsägelsefullhet. Inramningen inom läroplaner är svag, vilket av vissa skolledare omtolkas till ett sätt att undervisa, det vill säga, stark inramning. Lärarna ställs därmed inför motsägelsefulla budskap som de i sin tur har att hantera i undervisningen. Kanske den lätta vägen blir att följa den smala ansatsen, att undervisa om UF. Tidigare forskning visar också att om lärare ska ha möjlighet att utveckla ett entreprenöriellt lärande behövs organiserad hjälp av skolledningen, tid att planera tillsammans med andra kollegor och att varje lärare får möjlighet att arbeta utifrån sina förkunskaper för att så småningom utveckla sin förmåga att undervisa i entreprenöriellt lärande (Sagar, 2014).

En svag inramning av entreprenörskap i skolan innebär att det vid en transformering kan göras en bredd av tolkningar (Linde, 2000). De tolkningar som görs kan ha olika orsaker (se Lindensjö & Lundgren, 2000; Linde, 2000). Det är till exempel inte de som ska genomföra undervisningen som beslutat om vad som ska vara innehåll. En svag inramning i kombination med att beslut och genomförande sker på olika nivåer kan leda till problem. Det kan då

innebära att de tolkningar som görs av entreprenörskap styrs av de mål och resurser som finns hos de som ska genomföra uppdraget (se Lindensjö & Lundgren, 2000; Linde, 2000). Vi ska därför titta närmare på några framträdande faktorer som kan ha betydelse för hur lärare och skolledare väljer att tolka uppdraget entreprenörskap i skolan.

Yrkes- och läraridentitet

Beskrivningar och riktlinjer inom formuleringsarenan behöver inte alltid vara avgörande för hur nya begrepp i en läroplan tolkas och överförs till undervisningen. Tidigare erfarenheter och hur man ser sig själv som lärare kan ha en lika stor betydelse för hur uppdraget tolkas och genomförs. När lärare beskriver entreprenörskap i skolan kan vi se att de plockar upp saker som kan identifieras med deras tidigare yrke som hantverkare. Lärare beskriver bland annat att de undervisar i entreprenörskap i skolan i form av verkliga projekt där uppdragsgivaren är en riktig kund och att eleverna får lära sig entreprenörskap genom att marknadsföra och träna försäljningsteknik, något som hör hantverksyrket till. Enligt Lindensjö och Lundgren (2000) har tidigare erfarenheter betydelse för hur lärare tolkar utbildningsmål och här kan vi då se ett exempel på val av undervisning som utgår från kunskaper som lärarna har från sitt tidigare hantverksyrke.

Förutom att lärarna ger beskrivningar av hur de ska genomföra sitt uppdrag, som kan kopplas till deras tidigare yrke, ses även spår av tidigare yrkeskunskaper av vad som beskrivs vara mål och innehåll i entreprenörskap i skolan. Lärare och skolledare beskriver att mål och innehåll i entreprenörskap handlar om att lära eleverna att starta och driva företag, vilket är vanligt förekommande inom hantverksyrket, och något som många yrkeslärare även har kunskap om. Det är dock inte alla beskrivningar av entreprenörskap i skolan som enbart kan kopplas till lärarnas tidigare yrkeserfarenheter. Vissa beskrivningar handlar om att entreprenörskap i skolan innebär att ge eleven verktyg för att lära inom flera olika områden. Förutom att koppla detta till tidigare yrkeserfarenheter kan det även kopplas till ett visst sätt att se på lärande som uttrycks inom ramen för läroplanen. Det här sättet att lära benämns av vissa lärare som entreprenöriellt lärande där

elevens utveckling snarare än deras kunskaper inom ett visst ämne, står i fokus.

En möjlig förklaring till de här varierade beskrivningarna av entreprenörskap i skolan, kan kopplas till vilken identitet läraren tolkar uppdraget utifrån. Enligt Köpsén och Fejes (2013) har en yrkeslärare i olika grad och omfattning både en läraridentitet och en yrkesidentitet. De har oftast erfarenhet, kunskap och kompetens både från arbete inom själva yrket för vilket de undervisar, och från läraryrket. En stark yrkesstolthet kan indikera en stark yrkesidentitet där läraren ser sig mer som en yrkesrepresentant snarare än som lärare. Samtidigt som det kan finnas lärare som snarare ser sig just som lärare, en stark läraridentitet, snarare än som representant för det yrke de undervisar om.

En lärares yrkesidentitet kan ha betydelse för hur yrkeslärare förhåller sig till förändringar i läroplanen och hur de väljer att ta till sig och arbeta med dessa förändringar (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). Det här innebär att de lärare som ger beskrivningen av entreprenörskap i skolan i form av att starta företag, marknadsföra och träna försäljningsteknik sannolikt tolkar entreprenörskap i skolan utifrån en stark yrkesidentitet. De lärare som istället beskriver entreprenörskap i form av entreprenöriellt lärande kan tänkas tolka entreprenörskap i skolan utifrån en stark läraridentitet.

Motstånd

Eftersom det av lärare och skolledare uttrycks att entreprenörskap i skolan är något som inte går att lära och något som inte kopplas samman med att lära ett hantverksyrke kan valet av att inte undervisa i entreprenörskap ses som ett motstånd till det nya. Det kan också ses som ett motstånd till att lägga ner tid på något som ändå inte anses leda någon vart. Eftersom lärarna beskriver att de har eftersökt information om entreprenörskap i skolan men inte fått det i den utsträckning de önskat kan valet av att inte genomföra undervisning i entreprenörskap i skolan vara ett sätt att visa sitt missnöje och ett motstånd mot uppdraget.

Att det förekommer varierade beskrivningar av hur genomförandet av entreprenörskap formuleras i formuleringsarenan av lärare och skolledare är inte förvånande då lärare, enligt Lindensjö och Lundgren (2000), har rätt att utifrån sina

pedagogiska kunskaper själv bestämma hur undervisningen ska genomföras. De varierande beskrivningar som framkommer hos lärarna kan bero på att det finns en kunskapsbrist och ett motstånd snarare än valet av olika pedagogiska strategier. Lärare beskriver till exempel att de inte arbetar med entreprenörskap i skolan eftersom det inte funnits tid till att sätta sig in i vad det innebär, att det inte är något som går att lära, att det är inte riktig undervisning och för att det enbart är ett modeord. Tidigare forskning har visat på att det finns olika aspekter som kan försvåra undervisning i entreprenörskap (Bager & Løwe, 2009; Erkkilä, 2000; Erkkilä, 2000; Hill & Leitch, 2005; Landström, 1999; Rekkor, Umarik & Loogma, 2013). Det kan till exempel vara att entreprenörskap anses vara en egenskap som överförs från generation till generation och därför inget som går att lära (Landström, 1999) och det kan också finns ett motstånd till att undervisa på ett nytt sätt (Bager & Løwe, 2009). Enligt EU (2004) är det viktigt att lärare och skolledare är övertygade om att entreprenörskap i skolan är ett användbart koncept för att det ska fungera.

Lärare och skolledare beskriver också entreprenörskap i skolan som ett påtvingat begrepp som de inte vet hur de ska hantera. Tidigare forskning visar att lärare i samband med påtvingade förändringar av en läroplan kan känna att det medför ett hinder för dem att utföra sitt professionella arbete (Vähäsantanen & Eteläpeto, 2009). Om lärare upplever entreprenörskap som ett påtvingat och icke hanterbart hinder i samband med deras arbete kan avsaknaden av entreprenörskap i undervisningen vara ytterligare ett sätt att visa ett motstånd och ett missnöje mot uppdraget.

Likvärdig utbildning

Jag har i ovanstående text diskuterat några aspekter som kan vara bidragande till de varierade beskrivningar som formuleringsarenan och lärare och skolledare ger av entreprenörskap i skolan. Möjliga förklaringar till dessa varierande beskrivningarna kan vara att läroplanen förmedlar en svag inramning som innebär att lärare och skolledare själva måste göra tolkningar, att lärarna i sin tolkning av uppdraget utgår från en yrkes- eller läraridentitet eller att de känner ett motstånd till uppdraget.

Dessa varierade tolkningar kan, oberoende av orsak, innebära att det även sker en variation av vilka kunskaper eleverna erbjuds i

samband med undervisning i entreprenörskap i skolan. Enligt Skollagen 9§ (2010:800) ska alla elever under sin utbildning få goda kunskaper oavsett var i landet de bor och på vilken skola de går (Svensk författningssamling, 2014). Skolan ska också vara likvärdig för alla (Skolverket, 2011a). Men vad händer med likvärdigheten om en svag inramning leder till olika varianter av entreprenörskap i skolan på olika skolor? En variant kan vara dominerande på en skola och en annan variant kan vara dominerande på en annan skola. Vissa lärare och skolledare beskriver till exempel att de inte arbetar med entreprenörskap. Andra lärare beskriver att eleverna får arbeta verklighetsbaserat genom att lära sig att starta och driva företag eller att eleverna får arbeta med kreativitetsövningar för att lära sig tänka i nya banor. Det här tyder på att en del elever inte får någon kunskap eller undervisning i entreprenörskap i skolan och att andra elever får olika kunskap och undervisning. Det här innebär att alla elever inte erbjuds samma möjligheter eller förutsättningar att ta del av innehållet i utbildningen.

Att påstå att en variation av undervisningssätt automatiskt skulle leda till en icke likvärdig utbildning är att förenkla det hela. Enligt Skolverket (2011a) innebär inte likvärdig utbildning att eleverna erbjuds ett och samma undervisningssätt. En likvärdig utbildning innebär att undervisningen utgår från elevens förutsättningar, kunskapsnivå och individuella behov (Skolverket, 2011a). Det här innebär att en variation i undervisningssätt är önskvärd och nödvändig för att uppnå likvärdighet i utbildning. Det vill säga att alla elever ska erbjudas samma chans att nå målet. Eleverna ska med andra ord erbjudas samma chans och förutsättningar att tillägna sig entreprenörskap i skolan. Men istället för att variationen av undervisningssätt utgår från elevens förutsättningar att lyckas tycks variationen av undervisningssätt, utifrån denna studie istället utgå från lärarens förutsättningar att tolka och förstå hur begreppet entreprenörskap ska genomföras. Det är med andra ord lärarnas kunskapsnivå, behov och förutsättningar som är styrande för hur entreprenörskap i skolan tolkas och genomförs. För att eleverna ska kunna ta ansvar för sina studieresultat måste skolan vara tydlig med vad som är utbildningens mål, innehåll och arbetsform (Skolverket, 2011a). Med andra ord visar det här att en svag inramning av läroplanen kan leda till att lärare och skolledare gör olika tolkningar av uppdraget beroende på de förutsättningar som finns. Det här i sin tur kan bidra till att mål, innehåll och

undervisningssätt upplevs otydligt för eleverna som i förlängningen kan leda till att förutsättningarna för eleven att lära inte blir likvärdig för alla.

Reflektioner kring studiens design och framtida forskning

Det resultat som framträtt vid analys av transformeringsarenan är baserat på intervjuer med både lärare och skolledare. Resultatet skulle eventuellt kunnat bli annorlunda om enbart skolledare hade intervjuats då lärare och skolledare har olika roller inom skolan. Det är till exempel vanligtvis inte skolledare som ska överföra formuleringsarenans beskrivningar till undervisning, utan denna uppgift ligger på lärare. Det här kan då ha betydelse för att det till viss del skiljer sig åt mellan lärare och skolledares beskrivningar av entreprenörskap i skolan. Skolledare beskriver till exempel entreprenörskap i skolan som **både** en bred och en smal ansats. Man kan säga att de är lite mer utsvävande i sin beskrivning och sin tolkning av uppdraget. Lärare beskriver däremot entreprenörskap i skolan i form av antingen en smal **eller** en bred ansats och blandar inte samman dessa. De kan då ses mer konkreta i sin beskrivning. Det här kan bero på att lärarna är de som ska genomföra uppdraget och presentera det på ett förklarligt sätt för eleverna i klassrummet och måste därför själva skapa sig en så tydlig bild av uppdraget som möjligt. Skolledare måste inte hantera begreppet i samband med undervisning, vilket kan vara en förklaring till att de beskriver att entreprenörskap kan innebära flera saker på en och samma gång. Om enbart skolledare hade intervjuats hade eventuellt inte en smal och en bred ansats framträtt lika tydligt i transformeringsarenans beskrivningar och tolkningar som det gör nu.

Denna studie genomfördes under det första året med GY11, vilket innebar att lärare och skolledare hade haft en kort tid på sig att sätta sig in i och hantera entreprenörskap i skolan i sin undervisning. Om studien genomförts vid olika tidpunkter i någon form av tidsintervall skulle lärares och skolledares beskrivningar av entreprenörskap i skolan eventuellt kunnat vara annorlunda. Det vore därför intressant att om några år följa upp entreprenörskap i skolan för att se om det beskrivs annorlunda efter att ha haft en inkörningsperiod. Samtidigt vore det intressant att om några år, när

undervisningen i entreprenörskap enligt GY11 hunnit implementeras, att studera den arena där undervisningen genomförs, den så kallade realiseringsarenan (Lundgren, 2005), det vill säga hur lärarna faktiskt gör i klassrummet. Däremot tror jag inte att resultatet från analys av formuleringsarenan skulle se annorlunda ut om den genomförts vid senare tillfälle eller vid olika tidpunkter eftersom läroplaner och utbildningsdokument inte skrivs om förrän det är dags för en ny skolreform.

Ytterligare en aspekt som är intressant att diskutera är om studiens resultat sett annorlunda ut om fler av de intervjuade lärarna saknat lärarutbildning. Idag behöver en undervisande yrkeslärare enbart ha utbildning och erfarenhet från sitt tidigare yrkesverksamma liv. Troligtvis hade ett annat urval avspeglats i studiens resultat. Om fler av lärarna inte hade haft lärarutbildning, hade entreprenörskap i skolan troligen i större utsträckning talats om i form av UF och företagande, då hantverkare ofta är egna företagare och därmed har insikt och kunskap om detta område. Entreprenörskap i form av ett pedagogiskt sätt att lära hade troligtvis kommit i skymundan eller kanske rent av saknats då lärare utan lärarutbildning kan förmodas ha mindre kunskap och erfarenhet av olika sätt att undervisa.

Förutom att påverka studiens resultat finns en uppenbar risk att utbildade yrkeslärare som tolkar och undervisar i entreprenörskap i skolan har mindre möjlighet att se och arbeta med entreprenörskap utifrån olika synvinklar. Detta kan leda till liknande konsekvenser som uppmärksammats tidigare, nämligen att eleverna inte får en likvärdig utbildning.

Referenser

- Adolfsson, C. H. (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformer mellan 1990 – talet och 2010 – talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning och Demokrati*, 21 (2), s. 15-38.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, G. (1996). *Vad är ämnesdidaktik- och vad kan ämnesdidaktik vara?* Stockholm: HLS förlag.
- Bager, T. & Løwe Nielsen, S. (2009). *Entreprenørskab og kompetencer*. Köpenhamn: Börsens förlag.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23 (1), s. 27-42.
- Berglund, K. & Holmgren, C. (2007). *Entreprenörskap & skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* Forum för småföretagande 2007:17
- Bernstein, B. (1971). *On classification and Framing of Educational Knowledge*. I Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education, s. 47-69. Yong, F.D. London: Collier MacMillan.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, Vol 4. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research. Critique*. Oxford: Rowman & Littkefield Publishers.
- Boyatziz; R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousands Oaks, CA: Sage.

- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77-101.
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsinterojun*. 2.uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cope, J. & Watts, (2000). Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 6 (3), s. 104-124.
- Dahlgren, L. O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Skapande vetande Rapport 1990:16 Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlstedt, M. (2009). *Aktiveringens politik. Demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium*. Malmö: Liber ab.
- Englund, T.(1997). *Undervisning som meningserbjudande*. I Uljens, M. (red). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2005). *Läroplanernas och skolkunskapernas politiska dimension*. Göteborg: Daidalos AB.
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial education: mapping the debates in the United States the United Kingdom and Finland*. (Diss.) New York: Garland Publishing inc.
- Europeiska rådet i Lissabon. (2000). *Ordförandeskapets slutsatser*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_sv.htm.
- Europeiska kommissionen. (2003). *Grönbok Entreprenörskap i Europa*. Bryssel.http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/com/2003/com2003_0027sv01.pdf.
- Europeiska kommissionen. (2004). *Slutrapporten från expertgruppen för utbildning för entreprenörskap. Att göra framsteg när det gäller att främja företagarganda och entreprenörsförmåga på primär och sekundär utbildningsnivå*. http://ec.europa.eu/eu/2020/index_en.htm.

- Europeiska gemenskapernas kommission. (2006). Meddelande från kommissionen till rådet, Europaparlamentet, Europeiska kommittén samt Regionkommittén. *Genomförandet av gemenskapens Lissabonprogram: Främja entreprenörskapstänkande genom utbildning och lärande*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/EU/EU-forslag/Meddelande-fran-kommissionen-t_GUB633/
- Europeiska unionen. (2014). *EU- en överblick*. http://europa.eu/about-eu/index_sv.htm.
- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati*, 17 (1), s 75-98.
- Gustavsson, V. (2004). *Entrepreneurial decision-making: Individuals, tasks and cognitions*. Avhandling för doktorsexamen. Jönköping: Jönköping universitet, Jönköping International Business school.
- Harris, A. (1995). Teaching approaches in enterprise education: a classroom observation study. *British Journal and Work*, 8 (1).
- Henry, C.; Hill, F. & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? *Education and Training*, 47 (2), s. 98-111.
- Higgins, D. & Elliott, C. (2011). Learning to make sense: what works in entrepreneurial education? *Journal of European Industrial Training*, 35(4), s. 345-367.
- Hiller, H. & DiLuzio, L. (2004). The Interviewee and the Research Interview: Analysing a neglected Dimension in Research. CRSA/RCSA.
- Johannisson, Bengt (2009) Den svenska skolans våndor inför entreprenörskapets utmaning. I Skogen, Kjell & Sjøvoll, Jarle (Red) *Pedagogisk entreprenørskap: innovation og kreativitet i skoler i Norden*. (s. 91-105). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Johannisson, B. Landström, H. & Rosenberg, R. (2007). University Training for Entrepreneurship. An Action Frame of Reference. *European Journal of Engineering Education*, 23 (4), s. 477-496.
- Johannisson, B. Madsén, T. & Wallentin, C. (2000). *Aha! Företagsamt lärande. En skola för förnyelse*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.
- Karlsson, H. (2009). *Utbildning i, om och för entreprenörskap*. Utbildningsvetenskapliga studier 2009:1. Mittuniversitetet: Härnösand.
- Klofsten, M. (2000). Training entrepreneurship at universities: a Swedish case. *Journal of European Industrial Training*, 24 (6), s. 337-344.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsinteröjun*. 2.uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Köpsén, S. & Fejes, A. (2013). Yrkeslärares identiteter. I Andreas Fejes, red: *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*, s. 121-138.
- Landström, H. (1999). *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1), s. 16-35.
- Leffler, E. (2009). The Many Faces of Entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8 (1), s. 104-116.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet I skolan*. Avhandlingar I Pedagogiskt arbete Nr 8. Umeå: Tryckt Print & Media.
- Leffler, E. & Svedberg, G. (2005). Enterprise Learning: A Challenge to Education? *European Educational Research Journal*, 4 (3), s. 219-227.

- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), s. 73-92.
- Linde, G. (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lindström, G. & Pennlert, L. Å. (2009). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo förlag.
- Linné, A. (1999). Om ramfaktorteori och historisk förändring: Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), s. 59-71.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktor teori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 1, s. 31-41.
- Lundhal, L. (1997). *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-1990*. Falun: Boréa.
- MacDougall, C. & Fudge, E. (2001). Pearls, Pith and Provocation. Planning and Recruiting the Sample for Focus groups and In-depth Interviews. *Qualitative Health Research*, 11 (1), s. 117-126.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Umeå: Umeå universitet.
- Morgan, D. (1996). Fokus Groups. *Annu. Rev. Sociol.* 22: 129-52.
- Nutek. (2008). *Entreprenörskap i stort och smått. Lärdomar från det nationella entreprenörskapsprogrammet*. Stockholm.

- Nylund, M. (2010) Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15 (1), s. 33-52.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16 (2), s. 81-100.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med focus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro: Örebro Studies in Education 40.
- OECD/CERI. (1989). *Towards an Enterprising Culture: challenge for education and training*. Educational Monograph no 4. Paris: OECD/CERI.
- Olofsson, J. (2010). *Krisen i skolan: utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Borea.
- Peterson, B. (1994). *Forskning och etiska koder*. Nora: Bokförlaget Nya doxa.
- Politis, D. (2005). *Entrepreneurship, Career Experience and Learning*. Avhandling för doktorsexamen. Lund: Lunds Universitet.
- Regeringskansliet. (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/69/09/22b6e680.pdf>
- Regeringens proposition. (1998/99:15). *På ungdomars villkor – ungdomspolitik för demokrati, rättvisa och framtidstro*. Stockholm. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/25/71/67c28237.pdf>
- Regeringens proposition. (2009/10:221). *Strategiskt tillväxtarbete för regional konkurrenskraft, entreprenörskap och sysselsättning*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/67/63/9acc26d7.pdf>

- Rekkor, S., Ümarik, M. & Loogma, K. (2013). Adaption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education & Training*, 64 (4), s. 489-506.
- Roberts D. A. (1982). Deveoping the concept of 'curriculum emphasis' in science education. *Science Education*, 66, (2) s. 243-260.
- Sagar, H. (2014). *Jag såg eldsjälar slockna för att de inte hade kollegiets stöd*. Göteborgs universitet.
- Sharlock, G., Hattam, R. & Smyth, J. (2000). Enterprise Education and Teachers' Work: exploring the links. *Journal of Education and Work*, 13, (1), s. 41- 60.
- Sinding, C. & Aronson, J. (2003). Exposing failures, unsettling accomodations: tensions in interview practice. *Qualitative research*, 3 (1), s. 95-117.
- Skolverket. (2010a). *Entreprenörskap i skolan - en kartläggning*. <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2010b). *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan*. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url>.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Skollagen*. <http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar>.
- Skolverket. (2011c). *Gymnasieförordningen, 2010:2039*. <http://www.skolverket.se/forskolaochskola/gymnasieutbildning/2.1281/den-nya-gymnasieforordningen-1.121742>. (2013-04-24).
- Skolverket. (2013a). *Ämne - hantverk (Gymnasieskolan)*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>
- Skolverket. (2013b). *Redovisning av uppdrag om Skolverkets samverkan med nationella programråden för yrkesprogram i gymnasieskolorna*.

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.203612!/Menu/article/attachment/2013%20regeringsredovisning%20och%20bilaga.pdf.

Skolverket. (2013c). *Nationella programråd*
<http://www.skolverket.se/skolformer/yrkesutbildning/gymnasial-yrkesutbildning/nationella-programrad>

Skolverket. (2014). *Läroplaner, ämnesplaner och kursplaner*.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>

Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32, (5) s. 665-678.

Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete Nr 15.

Svensk författningssamling (2014) *Skollag 9 § (2010:800)*.
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800>. PDF.

Trots, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Ung företagssamhet. (2014). *Utbildning. UF-företagande*.
<http://www.ungforetagsamhet.se/uf-foretagande>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*.

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in course of a curriculum reform. *Journal of Vocational Education and Training*, 43 (3), s. 291-312.

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in The face of major education reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of education and work*, 22 (1), s. 15-23.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER

- 237 Thornberg, Robert. GRUPPROCESSER OCH SOCIAL PÅVERKAN. Socialpsykologi med fokus på skolan. April 2004.
- 238 Colnerud, Gunnel (red). SKOLANS MORALISKA OCH DEMOKRATISKA PRAKTIK. Värdepedagogiska texter I. Juni 2004.
- 239 Tjellander, Bengt. HUR JAG BLEV LÄRARES LÄRARE. Den förändrade lärarrollen – den forskande pedagogiska processhjälparen och vetandeskapandet. En didaktikfilosofisk betraktelse. Juli 2004. (Licentiatarbete)
- 240 Westlund, Ingrid. LÄXBERÄTTELSE. Läxor som tid och uppgift. Oktober 2004.
- 241 Pedersen, Jens. VÄGAR TILL VÄRDERINGAR OCH VÄRDEN. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik. Oktober 2004. (Licentiatarbete)
- 242 Colnerud, Gunnel & Hägglund, Solveig (red). ETISKA LÄRARE – MORALISKA BARN. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II. November 2004.
- 243 Matwejeff, Susanna. SVENSKFÖDDA ADOPTERADES SÖKPROCESS. Januari 2005. (Licentiatarbete)
- 244 Samuelsson, Joakim. LÄRARSTUDENTERS ERFARENHETER AV MATEMATIKUNDERVISNING. Vad händer med elever när de inte förstår? Maj 2005.
- 245 Öfverström Christel. UPPLEVELSE, INLEVELSE OCH REFLEKTION - drama som en aktiv metod i lärandet. September 2006. (Licentiatarbete) ISBN: 91-85643-71-8
- 246 Eriksson Gustavsson Anna-Lena, Samuelsson, Joakim. DIDAKTISKA SAMTAL I SPECIALPEDAGOGISKA KONTEXTER. En studie av undervisning i grundläggande svenska och matematik. Februari 2007. ISBN: 978-91-85715-68-8
- 247 Österström, Stefan. OM KONSTEN ATT ÖVERBRYGGA GRÄNSER. En fallstudie om kommunal äldreomsorg och samspelet med andra organisationer. Maj 2007. ISBN: 978-91-85895-04-5.

- 248 Engström, Arne, Magne, Olof. MEDELSTA-MATEMATIK IV. En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3. Mars 2008. ISBN: 978-91-7393-918-8.
- 249 Thornberg, Robert. Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan. April 2008. ISBN: 978-91-7393-909-6.
- 250 Colnerud, Gunnel Karlsson, Ingrid Szklarski, Andrzej. ALLTID REDO Lärarstudenters handlingsberedskap för varierande uppgifter i klassrummet. 2008. ISBN: 978-91-7393-784-9.
- 251 Szczepanski, Anders. HANDLINGSBUREN KUNSKAP Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö. 2008. ISBN: 978-91-7393-889-1.
- 252 Thornberg, Robert. Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar – förtjänster, hinder och utmaningar. 2009. ISBN: 978-91-7393-599-9 (Finns bara i Pdf-format).
- 253 Hammar Chiriac, Eva. SLÄPP TANKARNA LOSS – DET ÄR NYTT. Kvalitetsgranskning av ett reformarbete. Ny speciallärarutbildning. 2009. ISBN: 978-91-7393-541-8
- 254 Eriksson Gustavsson, Anna-Lena, Holme Lotta. ATT GÖRA OLIKA LIKA. Universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter. 2009. ISBN: 978-91-7393-529-6
- 255 Lönebrink, Thomas. PROCESSER I VÄXELVERKAN. En grundad teoretisk modell om landstingskommunal samverkan för personer med psykiska funktionshinder. 2010 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7393-242-4
- 256 Harlin, Eva-Marie. Överraskning och Reflektion. Lärarstudenters lärande från egen undervisning. 2010 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7393-228-8
- 257 Eriksson Gustavsson, Anna-Lena. ”Det är tufft att plugga... men jag känner att jag klarar det”. En studie om akademiska studier och skriftspråkliga svårigheter. 2011. ISBN: 978-91-7393-183-0
- 258 Samuelsson, Joakim. Den skicklige matematikläraren. 2013. ISBN: 978-91-7519-609-1
- 259 Fredriksson Mårtensson, Åsa. Handledare och handledning - gymnasial yrkesutbildning på förskola. 2014 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7519-269-7

