



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Jakten på entreprenörskap

En studie om begreppet entreprenörskap i *Lgy 11*

Karl Petter Äng
Kompletterande Pedagogisk Utbildning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA1G
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Rune Romhed
Examinator: Lena Olsson
Kod: VT16-2480-010-LKXA1G

Nyckelord: Entreprenörskap, Lgy 11, läroplansteori

Abstract

Syftet med uppsatsen är att kritiskt studera hur begreppet 'entreprenörskap' används i *Lgy 11*. Detta anses framförallt intressant givet å ena sidan begreppets ekonomiska konnotationer, å andra sidan begreppets – väl i pedagogisk kontext - fostransambitioner. Syftet undersöks med hjälp av frågeställningarna:

- a) Med vilka värden är entreprenörskapsbegreppet förknippat?
- b) Vilka *handlingsnormer* inbjuder entreprenörskapsbegreppet till?
- c) Vilken *syn på eleven* ger entreprenörskapsbegreppet uttryck för?

Studien skrivs utifrån ett läroplansteoretiskt ramverk vilket framförallt innebär att läroplaner inte enkom ses som pedagogiska texter utan lika mycket som uttryck för politiska intressen och – i förlängningen – ett visst samhälles framtoning. Studien är en empiridriven och kvalitativt orienterad innehållsanalys. Detta innebär att själva läroplanstexten fokuseras, det vill säga *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* men också kommentarmaterialet, *Gymnasieskola 2011*. Dessa texter utgör uppsatsens huvudsakliga empiri. Men några centrala utbildningspolitiska texter som grundlagt nämnda läroplanstexter liksom entreprenörskapsbegreppet i dem kommer också kommenteras. Detta för att ge en relevant kontext till undersökningen och bättre kunna inskräpa förhållandet politik-pedagogik.

Undersökningen visar att entreprenörskapsbegreppet används 86 gånger i läroplanstexterna och att det först och främst framställs som vissa eftersträvansvärda värden och *handlingsnormer* för eleven att utveckla och verka *genom*. Det vill säga, entreprenörskap handlar inte kort och gott som att lära sig att starta och driva företag, utan ses snarare som ett förhållningssätt som ska genomsyra *hela* eleven (och skolans verksamhet). Detta fångas i den entreprenöriella dygdelista som utvecklas från erhållna resultat och som framförallt beskriver en elev som 32 olika entreprenöriella dygder (ungefär: en kreativ, självständig och handlingskraftig typ). Denne entreprenöriella elev verkar emellertid först och främst vara resultatet av en viss politisk agenda och ideologi där entreprenören görs till lösningen på tillväxt- och sysselsättningsproblem och där egenföretagaren formeras som ett nytt medborgarideal, varpå studien avslutningsvis ställer sig tveksam till begreppets pedagogiska nödvändighet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Förberedelser	3
2.1 Metodologiska och teoretiska utgångspunkter	3
2.1.1 Studiens syn på läroplanen	5
2.1.2 Studiens syn på språket	8
2.2 Tidigare forskning	10
2.2.1 Utbildningspolitiska texter	10
2.2.2 Universiteta texter om entreprenörskap	15
3. Resultat	22
3.1 Entreprenörskapsbegreppet i <i>Lgy 11; en inledning</i>	24
3.2 Entreprenörskapsbegreppet i de programspecifika kommentarerna	27
3.2.1 Entreprenörskapsbegreppet i yrkesprogrammen	28
3.2.2 Entreprenörskapsbegreppet i de högskoleförberedande programmen	34
4. Slutdiskussion	38
4.1 En entreprenöriell dygdesamling formeras och uttolkas	38
4.2 En personligare reflektion om entreprenörskapsbegreppet i <i>Lgy 11</i> och dess tendens till konstitutivt-invasivt liv	43
4.3 Fortsatt forskning	47
5. Litteraturförteckning	49
5.1 Internetkällor	52

1. Inledning

I och med de nya läroplanerna för svensk grund- och gymnasieskola¹ fick begreppet 'entreprenörskap' för första gången plats i svenska läroplaner. Under rubriken 'Skolans uppdrag' för gymnasieskolan heter det: "Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*." (Lgy 11 2011, s. 7). Dessutom gjordes följande mening (med viss variation) till ett slags utbildningspolitiskt credo i förarbetena till de nya läroplanerna: "entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom utbildningssystemet." (se exempelvis Regeringskansliet 2009; Skolverket 2010a; Skolverket 2010b; Skolverket 2010c; SOU 2008:27; Prop. 2008/09:199).

Detta kunde ses som intressant i alla fall på två sätt, dels *i sig självt* (som införandet av ett nytt begrepp i läroplanen), men också – och inte minst – givet begreppets ekonomiska konnotationer och dess koppling till marknaden där entreprenören ofta setts som lika delar omstörtare, pådrivare och uppfinnare av nya sätt att ackumulera kapital.²

Studien skrivs utifrån en läroplansteoretisk hållning, det vill säga, utifrån vissa antaganden om läroplanen som ett ideologiskt-politiskt präglad dokument; "I läroplanen gestaltas, eller hellre kodifieras de signifikanta värden, normer och kunskaper som anses väsentliga för att leva och verka i samhället. Betraktad på det sättet är läroplanen statens primära ideologiska instrument för att styra skolan och i förlängningen också samhället." (Englund m.fl. 2012, s. 9).

Läroplanen ses således inte som ett (politiskt) neutralt dokument utfärdat bortom intressenas sfär, utan snarare som ett slags (politiskt) imperativ, – utformad *på uppdrag av och med syfte att*. Det vill säga, varken de värden, normer eller kunskaper som framhålls i läroplanstexten – vilka inte enkelt behöver överensstämja med varandra³ – kan betraktas som objektiva storheter utan är produkter av specifika samhällsliga (och politiska) förhållanden. I sammanhanget ses

¹ Se *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* och *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*.

² Och man kunde hävda att de värden och normer som bestämmer entreprenörens verksamhet strider mot de som präglar skolans (läs: köpkraft kontra likvärdighet, effektivitet kontra rättssäkerhet, privat/anonym verksamhet kontra offentlig/ansvarutkrävande, egennyttan kontra allmännyttan, etcetera). I sammanhanget kunde man erinra Joseph Schumpeters rader om entreprenörens drivkrafter/psykologi; "drömmen och önskan att grunda ett privat kungarike", "viljan att segra, impulsen att slåss, visa sig överlägsen andra, vinna framgång för framgångens egen skull", om ekonomiskt handlande som "idrott", "finansiella sprintertävlingar", "boxningsmatcher" (Schumpeter 2008, s. 56).

³ Snarare kunde man hävda att läroplanstexten är präglad av *olika* värden, normer och kunskapsyner, *olika* värdesystem, vilka å ena sidan verkar sida vid sida (och vars bärare gör kompromisser), men vilka också konkurrerar med varandra om plats och utrymme, om vad som ska ges företräde. Ett exempel på ovanstående kunde vara uttrycket "den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism" (Lgy 11, s. 5), en formulering som både signalerar skillnad och 'annorlundahet' (sin specificitet) gentemot andra värden/värdesystem uttryckta i läroplanen, men som också *i sig själv* förefaller mångtydig och motstridig beroende på *vilken* kristen respektive humanistisk tradition man väljer att återropa.

således entreprenörskapsbegreppet som något *medvetet* och *avsiktligt* utsatt, ett slags – vilket vi kommer se – *värde-* och *normsystem* som är avsett att genomsyra eller prägla skolans verksamhet.

I *Lgy 11* framträder nämligen begreppet inte bara som en specifikare förmåga och/eller uppsättning kunskaper att lära sig (exempelvis att starta och driva företag), utan desto mer som en anda och ett förhållningssätt att utveckla för varje elev, som *karaktärsdrag*, eller som vissa värden som ska komma att omfatta (grundläggas i) elevens personlighet. Man kunde säga att läroplanen uppmuntrar eleven att utveckla vissa *entreprenöriella dygder*. Detta sista antyder begreppets fostransanspråk och hur vår studie först och främst ska förknippas med skolans ena uppdragsfokusering, nämligen den om fostransambitioner och värdegrundssyn snarare än den om kunskapssyn.

1.1 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka hur begreppet entreprenörskap används i *Lgy 11*. Detta görs med hjälp av frågeställningarna:

- a) Med vilka *värden* är entreprenörskapsbegreppet förknippat?
- b) Vilka *handlingsnormer* inbjuder entreprenörskapsbegreppet till?
- c) Vilken *syn på eleven* ger entreprenörskapsbegreppet uttryck för?

Det kan tilläggas att *Lgy 11* inte bara står för *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* utan också för dess kommentarmaterial, *Gymnasieskola 2011* (Skolverket 2011). Det är dessa texter som utgör vår empiri och som härnäst kommer kallas *Lgy 11* om inte annat anges.

2. Förberedelser

Kapitlet kommer redogöra för studiens förutsättningar; dess metod och teori, liksom ett avsnitt om tidigare forskning. Det förra innebär kommentarer kring vår textanalytiska ansats och vårt läroplansteoretiska ramverk. Det senare innebär att den *pedagogiska* forskning som gjorts kring entreprenörskapsbegreppet i Sverige översiktligt fokuseras. Här framhålls till exempel forskningscentret 'Företagsamt lärande och Entreprenöriell *pedagogik*' vid Umeå universitet som vägledande och som ett exempel på hur politik och *pedagogik* sammanvävs. Men vi kommer också göra en del kommentarer om de utbildningspolitiska arbeten som låg till grund för läroplansreformen 2011 och vilka i olika omfattning tar upp entreprenörskapsbegreppet.⁴

2.1 Metodologiska och teoretiska utgångspunkter

Studien är en empiridriven och kvalitativt orienterad innehållsanalys. Det vill säga, den tar sin utgångspunkt i vårt material, i *Lgy 11* och dess beskrivningar av begreppet entreprenörskap; det är härifrån (eller *på grund av detta*) våra forskningsfrågor formuleras. Vårt teoretiska ramverk, läroplansteorin, ses visserligen som grundläggande för uppsatsen; den utgör vår *grundsyn* på vad läroplanen är för slags text. Men snarare än att leda undersökningen (formulera frågeställningarna) ses den först och främst som ett *analysverktyg*, en strategi eller en *kontext* med vilken vi bättre kan förstå entreprenörskapsbegreppet i ett utbildningssammanhang.

Då studien är textanalytisk görs heller inga försök att studera entreprenörskapsbegreppets konsekvens, alltså dess eventuella utfall som undervisning eller anda på gymnasieskolorna. Vi intresserar oss endast för läroplanstexten.⁵

Givet det induktiva förhållningsättet⁶ ges också relativt stort utrymme till vissa utbildningspolitiska texter där entreprenörskapsbegreppet nämns. Dessa kan alltså i viss mån

⁴ 'Pedagogik', ett begrepp som kommer nämnas åtskilligt i uppsatsen (jfr. till exempel kursiver ovan), ser vi framförallt som ett slags samlingsbegrepp och representant för den forskning som görs vid våra universitet om lärande, utbildning, om didaktik (det sista blir alltså snarare en inomvetenskaplig term i betydelsen 'konsten att undervisa', eller motsvarande, där till exempel de didaktiska grundfrågorna om *vad, hur* och *varför* fokuseras). Då uppsatsen således pratar om att entreprenörskapsbegreppet gjorts 'pedagogiskt', eller överförs till "pedagogiskt land"/formerats på den svenska "pedagogiska kartan"/"gjorts pedagogiskt rumsrent" (jfr. s. 8 och 20), innebär det helt enkelt att begreppet vandrat från en företagsekonomisk diskurs till en pedagogisk, att begreppet tagits upp av våra pedagogiska institutioner och gjorts 'forskningsbart' (jfr. s. 10), eller som Christensen (2014) skriver, begreppet har "bleve et *matter of concern* for pædagoger" (Christensen 2014, s. 49). Detta betyder också att pedagogiken (eller *pedagogerna*) mer eller mindre påtagligt kan engageras i (att gå) politikens ärenden, eller att delta i olika statliga utredningsprojekt om skolan, som i fallet med den pedagogiska institutionen på Umeå universitet angående entreprenörskapsbegreppet (jfr. s. 19). Här blir således pedagogik/pedagoger ett slags utförare av en viss (skol)politik.

⁵ Detta kunde ses som både en analys av vad som faktiskt står (manifest budskap), men också som en sökning efter betydelser som inte lika omedelbart visar sig (latent budskap) (Peter Esaiasson m. fl. 2007, s. 250).

⁶ I motsats till en deduktiv forskningsmetod, även om det kan vara svårt att enkelt hålla isär vad som kommer först, teori (deduktion) eller empiri (induktion). Förmodligen vore det möjligt att beskriva studiens metod som

också ses som uppsatsens empiri (eller en vidare betingande kontext, jfr. teorin). Dessa dokument har valts på basis av deras status som skolpolitiska texter, gymnasieutredningen studeras (SOU 2008:27), propositionen som följde på den (2008/09:199), regeringens specifika rapport om entreprenörskap inom utbildningsområdet (*Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*), liksom ett par texter från Närings- och handelsdepartementet (Ds:1997:3) och NUTEK (Peterson & Westlund 2007), de myndigheter som inledningsvis beredde entreprenörskap som potentiellt pedagogiskt begrepp.

Förutom detta – den empirinära innehållsanalysen – har studien ett kritiskt kunskapsintresse. Nylund nämner hållningen som ett försök att ”upptäcka och påvisa politiska dimensioner i förhållanden som ofta framställs och uppfattas som neutrala.” (Nylund 2013, s. 19). Detta syns också i studiens syn på språket som *konstitutivt* och kvalitativt *meningsskapande*. Det vill säga, språket anses inte kort och gott vara ett av människans verktyg som hen använder för att avtäcka och registrera verkligheten med. Det ses som bemängt med mening och intresse, något som är delaktigt i skapandet av vår verklighet (för denna språksyn, se s. 8f).

Detta innebär också att studiens sanningsanspråk inte är absoluta utan snarare bör ses som provisoriska eller *prövande*. Det vill säga, då föreliggande studie lika väl som studerat material *utgörs av språk* och därmed delar lika mycket som det studerade materialet språkets konstitutiva och mångtydiga karaktär, kunde studien mer betraktas som ett inlägg i en pågående diskussion om entreprenörskapsbegreppet i ett pedagogiskt sammanhang, vilken väntar på replik. Och det är i denna mening som studien också kan prövas och anses ha generaliserbarhet och rimliga giltighetsanspråk eller inte (jfr. Nordin, s. 58).

Den interna respektive externa validiteten försöker uppsatsen uppnå med en öppet redovisad forskningsprocess och en diskussion om studiens vidare relevans. Det förra (intern validitet) kan hänföras till studiens strävan efter inre logik där de olika delarna – problemformulering och syfte/frågeställningar, teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning, ja de analysverktyg som använts/utvecklats – redovisas på ett så transparent och ”logiskt och begripligt sätt” (Nordin 2012, s. 59) som möjligt, att de förhåller sig till varandra dialogiskt. Extern validitet innebär i sammanhanget att vi också diskuterar möjliga implikationer av våra resultat som når *utöver*

abduktiv, det vill säga ett dialektiskt slags fram-och-tillbaka mellan empiri och teori, där det ena påverkar det andra, och det andra det förra (Nylund 2013, s. 101; Sjöberg 2011, s. 20); ”Lärare försöker klargöra detta för sina elever genom att tala om induktion och deduktion och till och med ställa det ena mot det andra, vilket skapar falska problem. Hur vi än tolkar det är det väsentliga det ’ändlösa givandet och tagandet’ mellan ett klart begrepp och den sammanhängande slutsatsen å ena sidan och ett nytt faktum och hur dess variabilitet skall hanteras å den andra.” (Schumpeter 2008, s. 246).

studien, eller antyder om ett vidare sammanhang som kunde beforskas. För vår del handlar det framförallt om vissa didaktiska konsekvenser av våra resultat, alltså hur entreprenörskapsbegreppet möjligtvis påverkar själva skolans verksamhet eller ej, om specifik lärare förhåller sig till begreppet eller inte i sin undervisning. Detta diskuteras i Slutdiskussionen (jfr. framförallt 4.2 och 4.3) och kunde jämföras med uppsatsens (anspråk på) generaliserbarhet.

Att det är entreprenörskapsbegreppets förekomst i *Lgy 11* som vi 'mäter' (här: samlar, registrerar och sedan diskuterar/tolkar) och ingenting annat, och att denna 'mätning' kan ses som tillförlitlig, det vill säga reliabel, - detta följer förhoppningsvis av det som sagts, eller av uppfyllandet av de kriterier som ställts fram gällande intern validitet. Detta diskuteras också specifikare i inledningen av resultatkapitlet (jfr. s. 22f och fotnoter 39-45, framförallt fotnot 41). Här presenteras vår 'indikator' framför andra på entreprenörskapsbegreppets förekomst i *Lgy 11*, nämligen Entreprenörskapssatsen.

2.1.1 Studiens syn på läroplanen

Läroplaner är i hög grad politiska dokument (jfr. Englundcitat s. 1). Det vill säga, skolverksamhetens centrala texter, dess *styrdokument*, utvecklas inte först och främst av dess professionella (pedagogerna) utan är snarare frukter av politiska överenskommelser och intressen. Detta syns till exempel när vi tittar på våra idag aktuella styrdokument och dess avsändare; regeringen står för grundskole- och gymnasieförordning, för gymnasieskolans läroplan och examensmål, riksdagen för skollagen medan Skolverket tillsammans med regeringen utformar gymnasieskolans ämnesplaner och grundskolans, förskoleklassens och fritidshemmets läroplan (*Gymnasieskola 2011*, s. 14f).

Vad läroplansteorin vill göra är att ta fasta på det ovan, eller snarare noggrant undersöka *innehållets* betingelser, - *hur* det bestäms och väljs ut, *vad* som väljs ut och *vilka* konsekvenser detta utvalda kunde få.

Ulf P. Lundgren kallar teoribildningen en mötesplats för "filosofi, idéhistoria, ekonomisk historia, pedagogik och psykologi" vilken kan skänka "nya perspektiv för att förstå relationerna mellan stat och samhälle." (Lundgren 2012, s. 44).⁷

⁷ Englund m. fl. (2012) kallar den för "den deldisciplin inom pedagogiken som särskilt fokuserar skolans innehåll, kommunikationen av detta och kontrollen av vad eleverna lär sig". (Ibid., s. 10).

Fältet är omfattande och en rad olika inriktningar finns.⁸ I Sverige har läroplansteorin vuxit fram först och främst via Lundgren som inte minst – inspirerad av Urban Dahllöf och *ramfaktorteorin* och Basil Bernsteins utbildningssociologiska arbeten – försökt precisera läroplaners organisering med hjälp av begreppet *kod*. Begreppet försöker fånga ”ett system av meningar”, ”ett system av tecken” (Lundgren 2006, s. 60; Lundgren 2012, s. 50) och hur dessa meningar och tecken – organiserade på ett visst sätt – kan komma att bilda en viss tidstypisk läroplan. Lundgren urskilde fyra läroplanskoder som präglar olika utbildningshistoriska skeenden, en *klassisk*, en *realistisk*, en *moralisk* och en *rationell* kod. Respektive läroplanskod – som bör ses som idealtypiska konstruktioner och som inte nödvändigtvis ersätter varandra utan snarare (men i olika omfattning) verkar sida vid sida (jfr. fotnot 3) – bestäms alltså av olika syn på kunskap, olika syn på värden, vilka sammantaget antyder ett visst samhälles framtoning.

Mycket översiktligt kan man säga att den klassiska koden – enligt Wahlström (2015) mer eller mindre dominant ända fram till början av 1800-talet – tog fasta på den antika kunskapssynen, eller på dess (läroplans)uppdelning i *trivium* och *quadrivium*, där det första utgjordes av ämnena grammatik, logik, retorik och det senare av aritmetik, geometri, astronomi och musik.⁹ De klassiska språken ansågs viktiga, formalbildande, liksom matematik och historia och de svenska latinläroverken kunde ses som uttryck för koden. Den realistiska koden innebar att ’det reala’, det verkliga, kom i förgrunden. Koden kan ses i ljuset av 1800-talets industrialisering och de naturvetenskapliga landvinningar, styrda av positivism och empirism, som präglade tiden. Naturvetenskapliga ämnen sattes således högst och i Sverige kan realläroverken ses som exempel på kodens uttryck (jfr. not 9). I den svenska folkskolan (införd 1842) fick den realistiska koden emellertid stå tillbaka för den moraliska. Utbildning för de breda folklagren innebar framförallt ett slags patriarkal underdånighetsfostran fångad i orden ”Gud och Fosterlandet”. Tidens nationella strömningar spelade stor roll för kodens utformning och man såg utbildningssystemet först och främst som ett konserverande av ”det klassdelade samhällets reproduktion” (Nordin 2012, s. 76). Nationalismens katastrofala verkningar under 1900-talets första del innebar emellertid en radikal förändring av skolans moraliskt-ideologiska innehåll. Religiösa och nationella värden ersattes av alltmer demokratiska ideal. Den rationella koden var ett faktum då demokratiska värden förenades med nya psykologiska rön om

⁸ För en genomgång av fältets olika traditioner och utvecklingslinjer - först och främst representerade av en kontinental didaktiktradition och en anglosaxiskt så kallad curriculum theory - se exempelvis Linde (2006), Nordin (2012), Wahlströms (2015), men även Sundberg (2012) som ännu mera diskuterar samtidens olika strömningar.

⁹ Denna uppdelning låg till grund för den senare uppdelningen i humaniora (trivium) respektive naturvetenskap (quadrivium), där den förra – i alla fall till och med Humboldt och Berlinuniversitetet (bildat 1810) – uppfattades som viktigast i ett europeiskt-västerländskt utbildningssystem. (Lundgren, Säljö 2012, s. 30f).

inläring, om vetenskapens översättningsbarhet till utbildning. Elevens egen erfarenhet sattes å ena sidan i förgrunden, samtidigt som hen i allt högre utsträckning skulle göras redo (sättas i beredskap) för allt snabbare samhällsliga (arbetsmarknadspolitiska) förändringar. Lundgren poängterar hur skolans uppgift ”förändrades från att återskapa det förflutna till att skapa framtiden. Utbildning blev till för att ’bli något’ inte för att ges till dem som redan ’var något’.” (Lundgren 2012, s. 52).¹⁰

Tomas Englund har sedan kompletterat dessa fyra koder med en *medborgerlig* kod uppdelad i tre konceptioner, en patriarkalisk, en vetenskaplig-rationell och en demokratisk. Dessa konceptioner menar Englund har präglat svensk utbildningspolitik från och med demokrati- och skolreformerna 1918/1919. Den patriarkala koden kan i hög grad ses som motsvarande Lundgrens moraliska kod och den vetenskapligt-rationella Lundgrens rationella kod medan den demokratiska konceptionen beskriver hur skolans medborgarfostran alltmer under 60- och 70-talen får demokratisk färgning i (deweysk) rekonstruktivistisk anda (jfr. fotnot 11). Synen på vetenskapens modeller som garant för samhälllig utveckling utmanas av begrepp som jämlikhet och rättvisa. Skolans uppgift blir inte att endast reproducera tidigare generationers försanthållanden utan att överskrida dem, eller att uppmuntra eleverna till ett kritiskt-reflektivt medborgarskap.¹¹

Englund – som sägs företräda en sociopolitisk läroplansteoretisk hållning (Sundberg 2012, s. 87f)¹² – menar emellertid att denna demokratiska konception i hög grad kommit på undantag de sista decennierna. Framst ser han en ”konservativt ledd utbildningspolitisk motoffensiv”

¹⁰ Se Lundgren (1989) för framtagandet och formulerandet av dessa koder. – Denna rekapitulation har inspirerats av den, samt av Lindes (2006), Nordins (2012) och Wahlströms (2015) återgivning av densamma, liksom Lundgren (2012).

¹¹ ’rekonstruktivistisk anda’ (se ovan) anspelar på den utbildningsfilosofiska traditionen *rekonstruktivism* vilken, mycket förenklat och översiktligt, tar fasta på skolans demokratifostrande roll, på eleven som kapabel att utveckla ett kritiskt-kommunikativt medvetande. Tanketraditionen kunde i hög grad ses som utgående från John Deweys senare skrifter, inte minst *Demokrati och utbildning* (1916), där skolans huvudsakliga uppgift inte ses som att för eleven presentera ett svunnet och i hög grad fastlagt lärostoff (läs: de klassiska verken/olika kanon) och framhålla dess bestående/överskridande värde (jfr. perennialism och klassisk kod); inte heller att företräda en syn på kunskap som essentiell, liksom konstituerad av en oföränderlig, inneboende kärna (jfr. essentialism och realistisk kod); eller progressivismens syn på utbildning som först och främst utgående från elevens egen erfarenhet (i motsats till kanon, jfr. ovan) och ofta företrädd av elevaktiva och projektorienterade arbetsätt (jfr. rationell kod hos Lundgren respektive demokratisk utbildningskonception hos Englund). Progressivismen betonade visserligen också skolans demokratifostrande roll, men rekonstruktivismen understryker ännu mer detta, det vill säga kunskapens (och därmed sanningars) provisoriskhet, ja demokratins sköra men helt avgörande roll för ett framtida rättvist (och vitalt) samhälle där olika kunskaper och sanningar *kan* omprövas och diskuteras (jfr. Englund 1995c och exempelvis hans resonemang om matematik kontra SO-ämnen).

¹² Denna hållning innebär också att Englund i högre grad än Lundgren gör en ”innehållsfokuserad läroplansanalys” (Sundberg 2012, s. 89), alltså intresserar sig mer för själva läroplanstexten och vilka (motstridiga) intressen den härbärgerar. Läroplanen blir här alltså i hög grad en (politisk) kompromissprodukt. Lundgrens kodbegrepp vill snarare fånga hela skolhistoriska epoker och de yttre samhällsliga konjunkturen som bestämmer dessa. Detta innebär alltså en högre nivå av (struktur)analys. Vår studie ligger närmare Englunds kodbegrepp så till vida att läroplanstexten först och främst fokuseras.

(Englund 1995a, s. 13) som orsak, liksom en alltmer marknadsanpassad skola där ”public good” blivit ”private good” och demokratibegreppet gjorts individcentrerat (Ibid., s. 18f, 21).

Dessa sista anmärkningar gjorde Englund bland annat i debattskriften och antologin *Utbildningspolitiskt systemskifte?* apropå 1994 års läroplansreform.¹³ Men man kunde hävda att dessa två linjer förstärkts i och med 2011 års läroplansreform, inte minst synligt i gymnasieskolans läroplan. Alltså, en å ena sidan konservativt färgad utbildningspolitik som tar fasta på tidig differentiering och en kunskapssyn som utbildningsfilosofiskt minner om essentialism, det vill säga kunskapen syns som enkelt åtkomlig, fastlagd och på förhand (oproblematiskt) given.¹⁴ Och å andra sidan en skolans ’marknadisering’, eller anpassning till näringslivets olika styrningslogiker, där honnörsorden bland annat blivit ’valfrihet’, ’konkurrens’ och ’flexibilitet’.¹⁵

Vår studie kommer framförallt ta fasta på denna sista utvecklingslinje, i vilken vi så att säga tillför begreppet entreprenörskap. I *Lgy II*, vilket vi kommer se, har denna marknadens glosa överförd till pedagogiskt land inte bara blivit ett eget ämne (och kurs), det skrivs även fram som en anda och ett förhållningssätt som ska präglade hela skolans verksamhet.

2.1.2 Studiens syn på språket

Vilket vi sett ovan – i genomgången av de olika läroplanskoderna¹⁶ – är ett samhälles utbildningsverksamhet ständigt avhängig samhällets vidare intressen. Utbildning är också

¹³ Se även Englund (1993).

¹⁴ Denna hållning drevs hårt av borgerligheten under 2000-talets inledning, inte minst med hjälp av begreppet ”kunskapsskolan” som man menade stod i kontrast till vad man kallade en ideologiskt präglad socialdemokratisk ”flumskola”. Diskussionen hämtade också kraft ur ett tematiserande kring en svensk skolas kris, vilken underblåstes av massmedias debatt- och ledarsidor (se Nordin 2012). - Nylund har i sin avhandling tangerat samma sak, eller inskräpt den delning mellan de högskole- och yrkesförberedande programmen relativt examina och innehåll som diskuterades i gymnasieutredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (och som blev ett faktum i och med *Lgy II*). Nylund tycker sig se två olika slags medborgarklasser växa fram, en mer allmänutbildad och kritisk-demokratisk (det högskoleförberedande programmet) och en klass medborgare som främst ska vara anställningsbara, kompetent arbetskraft, kapitalismens instrument (se Nylund 2013). Liedman & Liedman gör liknande iakttagelser i sin artikel ”Den livslånga lärlingen” (2008).

¹⁵ Se exempelvis Agevall (2005) och hennes studium av New Public Management (NPM) och dess påverkan på offentlig verksamhet; Sundbergs (2008) dito av vilka styrningsdiskurser som präglade svensk skolas reformer sedan 1990-talet; Dovemarks (2007) dito av hur – framförallt – begreppet ’ansvar’ blivit ett nytt slags skolpolitiskt mantra; Fredrikssons (2010) dito av hur marknaden påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap; Wahlströms (2009) dito om hur lärandet sker inom en mål- och resultatstyrd skola där utbildning till exempel diskuteras som leverans.

¹⁶ Läroplanskoderna kan alltså ses som analytiska verktyg framtagna för att få syn på och beskriva vissa utbildningspolitiska konjunkturen, vilka, så att säga, kan framträda i specifika läroplaner. En viss kunskapssyn framläggs, liksom olika värden som anses eftersträvaransvärda, vilka tillsammans ger en elev, eller snarare en specifik framtida medborgare. Lundgren skriver: läroplanskoder ”formas historiskt och i nutiden av existerande

utbildningspolitik. Och idag i en alltmer globaliserad värld där det blir svårare och svårare att hävda ett visst lands utbildningssystem som *avgränsat* och *lokalt* visavi andra länders utbildningspolitik, har läroplansteorin alltmer kommit att ta fasta på begreppet *diskurs*. ”De diskursiva ansatser som växer fram inom den läroplansteoretiska forskningen kan ses som en kritisk respons på kodbegreppets begränsade förmåga att hantera förändring och komplexitet.” (Nordin 2012, s. 78)

Denna ’kritiska respons’ brukar hänföras till den så kallade ’språkliga vändningen’ (*the linguistic turn*) och till olika postmoderna och poststrukturalistiska projekt.¹⁷ Vi ska inte fördjupa oss i dessa olika inriktningar (jfr. fotnot 17), bara konstatera att de alla – i olika omfattning – utmanat vad man kunde kalla det traditionella (objektiva) sannings- och kunskapsbegrepp som västerländsk tradition företrädesvis opererat med och likaledes dess syn på subjektet som entydigt rationellt och denna objektiva sannings främste uttolkare; ”Den språkliga eller diskursiva vändningen innebär att fokus har vridits mot människors meningsskapande praktiker, alltså det som finns mellan subjektet och objektet.” (Sundberg 2012, s. 81). Dessa meningsskapande praktiker kan i hög grad ses som *språk* (eller *diskurser*), vilket bestämmer vad som kan sägas i ett specifikt sammanhang (anses vara legitim kunskap).

I vår jakt på entreprenörskapsbegreppets drag vill jag understryka detta, alltså en syn på språket om inte blott och bart deskriptivt visavi en objektiv verklighet (vilken den beskriver), utan som *något i sig självt konstitutivt*. Den objektiva verkligheten kan inte avgränsas från utsagorna om den eller kläs i en neutral språklig dräkt; språket har performativa drag, det ’handlar’, det ’betyder’. När exempelvis ordet entreprenörskap nämns i läroplanen, ses inte detta som oskyldigt frasmakeri, ett slags objektivt, neutralt begrepp som kort och gott överförs från ett ekonomiskt sammanhang till skolans. Snarare betraktas det som någonting kvalitativt meningsbärande, alltså, då begreppet entreprenörskap skrivs får det omedelbart implikationer *för att det skrivs*. Givet detta utgör läroplanstexten, vilket Englund framhåller, olika språk, eller olika slags (konkurrerande) värdesystem vilka inte bara beskriver världen utan också skapar den, eller (och bättre) våra föreställningar och begrepp om den.¹⁸

materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer. I slutändan sker en bestämd inläring.” (Lundgren 1989, s 22)

¹⁷ Fritzell (2008) och Sundberg (2012) kallar det i själva verket för tre olika vändningar, en språklig, en diskursiv och en kommunikativ vändning. Respektive vändning refererar till olika (stora) nivåer, den första till en vidare socialfilosofisk utveckling under senare delen av 1900-talet, den andra till en samhällsvetenskaplig utveckling med, inte minst, ett diskursteoretiskt fält om vuxit fram sedan 80-talet, och den sista vändningen (den kommunikativa) hänförs specifikt till ett pedagogiskt och utbildningsvetenskapligt fält.

¹⁸ Möjligtvis verkar detta resonemang onödigt komplicerat men kunde kort och gott förstås som att människan bör (v)akta sin tunga då hon skriver/talar, ty de ord hon använder har alltid konsekvenser och (vissa) sannings- och/eller maktanspråk, de ’vill bli talade’.

2.2 Tidigare forskning

Entreprenörskap eller ”det entreprenöriella i skolsammanhang som förhållningssätt, lärandeform, pedagogik, metod och ämne” (Leffler & Svedberg m.fl. 2014, s. 9) är något förhållandevis nytt i ett svenskt skolhistoriskt perspektiv. Under senare delen av 1990-talet görs nedslag, små försök att definiera och placera entreprenörskapsbegreppet, först och främst via Närings- och handelsdepartementet (nuvarande Näringsdepartementet) och NUTEK (nuvarande Tillväxtverket)¹⁹, men det är framförallt under 2000-talet som forskningen på allvar börjar bedrivas vid olika pedagogiska institutioner vid våra universitet. Denna tendens, kunde man hävda, intensifieras ytterligare i och med att olika förarbeten och utredningsmaterial initieras av den borgerliga regeringen från och med 2006, vilket leder fram till läroplansreformen 2011.²⁰

Detta kapitel kommer kortfattat nämna en del av denna svenska pedagogiska entreprenörskapsforskning, där arbetet som bedrivs vid Umeå universitet under rubriken ’Företagsamt lärande och Entreprenöriell pedagogik’ ses som centralt.²¹ Men vi kommer också kommentera ett arbete som ställer sig kritisk till begreppets pedagogiska ambitioner, nämligen Ditte Storck Christensens studie *Et alvorsord. Om introduktionen af entreprenørskab i den Svenske skole 2009-2011* (2014). Genom att göra detta hoppas jag att vi kan få en aning om vilken entreprenörsforskning är i visavi svensk skola, antyda det som läroplansteorin redan understrukit, nämligen det delikata förhållandet mellan politik och pedagogik, men också skapa en utgångspunkt för vår studies ambitioner.

Men allra först, något litet om de utbildningspolitiska texterna där entreprenörskapsbegreppet omtalas och vilka alltså lägger grunden för den läroplansreform som utmynnar ibland annat *Lgy 11*.

2.2.1 Utbildningspolitiska texter om entreprenörskapsbegreppet

Entreprenörskapsbegreppet får sin specifika form och formulering genom regeringens skrift *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Skriften är signerad av Jan Björklund

¹⁹ NUTEK var en statlig myndighet under Närings- och handelsdepartementet. Idag (som Tillväxtverket) är deras uppdrag bland annat att ”främja hållbar näringslivsutveckling och regional tillväxt” och deras vision kallas till exempel ”ett Sverige med fler företag som vill, kan och vågar.” (se www.tillvaxtverket.se).

²⁰ Se exempelvis de arbeten som nämns i inledningen. Förmodligen kunde utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28) ses som en startpunkt för denna borgerliga skolpolitiska offensiv där man alltså ville formulera ett alternativ till vad som man alltmer kom att kalla en ideologiskt präglad (socialdemokratisk) flumskola (jfr. not 14).

²¹ Detta är alltså forskning som mer eller mindre entydigt ställer sig *positiv* till införandet av entreprenörskap i svenskt utbildningssystem.

(Utbildningsminister), Lars Leijonborg (Högskole- och forskningsminister) och Maud Olofsson (Närings- och vice statsminister) och här förs begreppet fram som centralt i bidragandet ”till att fler unga människor kan och vill starta och driva företag” och detta är viktigt ”för att öka sysselsättningen, för att förstärka utvecklingskraften i hela Sverige och för att stärka Sveriges konkurrenskraft i en alltmer globaliserad värld.” (Regeringskansliet 2009, s. 4). Men man understryker också entreprenörskapets vidare betydelse, hur det kan ”bidra till att stimulera ungas kreativitet och idérikedom” (Ibid.). Man anför också beskrivningen av en ”bra entreprenör”, nämligen ”förmågan att lösa problem, tänka nytt, planera sitt arbete, ta ansvar och samarbeta med andra”, karaktäristika och ”egenskaper som studerande på olika nivåer behöver utveckla för att klara sina studier och för att bli framgångsrika i vuxenlivet” (Ibid., s. 2).²²

För vår del (då vi är intresserade av begreppets förekomst i gymnasieskolans styrdokument) är det också värt att notera hur man preciserar begreppets betydelse visavi utbildningsnivå; ”Inom gymnasieskolan och den eftergymnasiala utbildningen är det rimligt att i större utsträckning betona de särskilda kunskaper och kompetenser som krävs för att starta och driva företag”. I grundskolan, framhålls det, läggs snarare grunden till ett ”entreprenöriellt förhållningssätt”, det vill säga att ”flickors och pojkers nyfikenhet, kreativitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut stimuleras.” (Ibid., s. 9).

Viktigt är också textens anförande om hur det ”europeiska samarbetet” (Europeiska Unionen) tagit ”flera initiativ för att entreprenörskap ska få större genomslag inom utbildningsområdet” (Ibid., s. 10). Och man nämner specifikt de åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande som unionen lyft fram (jfr. *Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*).²³ Detta fungerar som ytterligare legitimering av begreppet som väsentligt för utbildningssystemet, alltså, begreppet ska inte ses som ett lokalt svenskt utbildningspolitiskt fenomen (ett undantag) utan snarare som formulerat på högsta europeisk-politiska nivå och tillhörande en vidare politisk och kulturell utveckling.²⁴

²² Det finns en rad variationer på dessa formuleringar i dokumentet, se exempelvis: ”Entreprenöriella kompetenser ökar individens möjligheter 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 för samhället i vidare bemärkelse [...] Andra entreprenöriella kompetenser så som att lära sig att lösa problem, planera sitt arbete och att samarbetamed andra kan även bidra till att unga mer framgångsrikt genomföra sina studier.” (Ibid., s. 4).

²³ Entreprenörskap syns som den sjunde nyckelkompetensen, ”Initiativförmåga och företaganda” (på engelska: ”Sense om initiative and entrepreneurship”).

²⁴ Denna tendens, eller analysnivå av begreppet (där det alltså tillhör en vidare europeisk tillväxt- och marknadsorienterad logik), är komplicerad och visserligen inte entydig, men inte desto mindre intressant. Nordin diskuterar i sin avhandling *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (2012) delvis detta, nämligen hur begreppet görs till en del av en vidare europeisk tillväxtekonomisk tematik där en rad utbildningspolitiska (policy)dokument med hög intertextualitet (se exempelvis *Lissabonstrategin* från 2000 och dess revidering/omformulering 2005, nämnt dokument om EU:s nyckelkompetenser (se s. 13f) (som i sin tur påminner om OECD:s formulering av sina nyckelkompetenser),

Sammantaget ger detta Björklunds, Leijonborgs och Olofssons uppmaning: ”Vi vill att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom utbildningssystemet och hoppas därför att de som är verksamma inom olika delar av utbildningsväsendet ska känna sig inspirerade att utveckla undervisningen inom detta område.” (Regeringskansliet 2009, s. 2).

Denna sista formulering – som alltså bygger på föreställningen om entreprenörskap som något *i sig själv* värdeskapande, inte bara i företaget utan också i ”offentlig verksamhet och i föreningslivet” (Ibid., s. 4) – finns också i andra utbildningspolitiska texter, inte minst i utredningen som låg till grund för gymnasiereformen, *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), liksom i den proposition som denna utredning utmynnade i, *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2008/09:199).

Det förra dokumentet nämner begreppet sju gånger, dels som ”ett förhållningssätt”, dels som ”en del mer specifika kunskaper som hur man startar företag etc.” Och utredaren anser på basis av detta ”att entreprenörskap nära hör samman med och är en del av de generella kompetenser gymnasieskolan ska ge alla elever som ska genomgå all gymnasieutbildning.” (SOU 2008:27, s. 183f). Här nämns även de åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande som EU utformat, där entreprenörskap ses som en av dessa centrala kompetenser, liksom synen på begreppet som ett slags arbetsmarknadspolitisk lösningsformel (jfr. s. 373 och 676).

I *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2008/09:199) förekommer begreppet 12 gånger och överhuvudtaget är begreppet något tydligare definierat än ovan. ”Entreprenöriella kompetenser” är till exempel ”att se möjligheter, att ta initiativ och att omsätta idéer till handling”, liksom att ”starta och driva företag” (2008/09:199, s. 37). Det kopplas återigen i hög grad till arbetsmarknadens behov (”Dessa kompetenser efterfrågas dessutom av arbetsgivare. Utbildning i entreprenörskap kan därför bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden”, Ibid.) och man konkluderar att givet detta ska entreprenörskap ”löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet.” (Ibid.).

Man knyter också begreppet specifikt till yrkesutbildningen, där det heter:

liksom *Europa 2020*) ser begreppet som allt viktigare i sammankopplingen av utbildning och arbetsmarknad. Nordin menar att begreppet kunde ses som en ”grundläggande tankefigur och bärande princip” (Nordin 2012, s. 123) för denna politik. Han skriver vidare: ”Entreprenören konstrueras på så sätt som den idealtypiske medborgaren i den flexibla marknadsekonomin, en person som tar eget ansvar genom att utnyttja sin fulla potential. Begreppet entreprenörskap lanserades av Kommissionen som en diskursiv export som medlemsländerna förväntas importera och realisera i de nationella reforminitiativen. På så sätt importeras ett för utbildningsområdet relativt okänt begrepp från marknadens vokabulär in och ges tolkningsföreträde som förklarande begrepp vad gäller synen på skolans uppdrag och mening.” (Ibid).

Regeringen anser att det behövs fler företag. Det är i dagens gymnasieskola som utbildningen av morgondagens företagare sker. Många yngre skulle kunna tänka sig att starta ett företag men tvekar eftersom de inte vet hur man gör eller för att de inte vågar satsa på en egen idé. Därför måste den gymnasiala yrkesutbildningen i större utsträckning bidra till att fler unga utvecklar sådana kunskaper som krävs för att starta och driva företag. (Ibid., s. 55)

Förutom dessa två utredningsarbeten och *Strategi för entreprenörskap i utbildningsområdet*, kan alltså även *Entreprenörskap i skolan. En kartläggning* (Skolverket 2010), *Entreprenörskap i skolan* (Skolverket 2010) och *Lärare i den nya gymnasieskolan. Högre krav och kvalitet* (Skolverket 2010) ses som de nyckeltexter som formerar och etablerar begreppet i svenska utbildningssammanhang (och tvinnar den röda tråden). Det kan också vara värt att nämna att undersökningen *Rustade för yrkeslivet? Företagens syn på skolans arbete och de ungas kompetenser* (Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund 2011) räknar entreprenörskap som en av sju nyckelkompetenser (inspirerade av EU:s dito) som skolan bör förankra bättre hos eleverna.

Innan vi helt lämnar dessa utbildningspolitiska dokument vill jag passa på att nämna några arbeten som också tar upp entreprenörskap, men från ett lite annat perspektiv.

Redan 1997 görs nämligen en utredning av begreppet och dess potentiella skolmässiga karaktär. Studien, som kallas *Entreprenörskapets tecken. En studie av skolning i förnyelse* (Ds:1997:3), görs på uppdrag av (dåvarande) Närings- och handelsdepartementet och författarna är inte först och främst pedagoger utan ekonomer/entreprenörskapsforskare.²⁵ Utredningen vill påvisa hur en omorientering av svenska skola och högskola mot ”ett mer entreprenöriellt lärande” (Ds:1997:3, s. 13) bör ses som eftersträvansvärt; ”Mot den dominerande och traditionstyngda modellen för skolning i Sverige kan ställas en modell som befrämjar entreprenörskap.” (Ibid., s. 11).

Här antyder man också om en ny medborgarroll som kunde framträda. Författarna skriver att deras uppgift är att ”studera betingelserna för skolning i entreprenörskap och företagande” (Ibid., s. 17) och att de ser det som ett angeläget projekt ”då det står alltmer klart att rådande sysselsättningskris i Sverige främst måste hanteras genom ökat nyföretagande och tillväxt i mindre företag.” Detta görs företrädesvis via ”kreativa och handlingskraftiga individer”, eller en medborgare (”medborgarroll”) med ”företagsamma förhållningssätt”, med en egenföretagares attityd. Det vill säga, man vill i hög grad skjuta skolans fostransuppdrag åt

²⁵ Arbetet leds till exempel av Bengt Johannisson, Sveriges första professor i entreprenörskap (Växjö universitet), en återkommande resurs/expert/författare i olika skolutredningar kopplade till entreprenörskap (se till exempel Skolverket 2015, Berglund & Holmberg 2007, Johannisson m. fl. 2000).

höger, eller bort från vad man kallar 'traditionell' skolning till en 'entreprenöriell'. Och man motiverar detta genom vissa generella samhällsförändringar som skänker projektet, enligt författarna, nödvändighet och 'naturlighet'. Man sammanfattar genom att hävda att man ser "det aktuella intresset för begreppet 'entreprenörskap' som en renässans för ett nygammalt bildningsideal som innebär att välorienterade och initiativkraftiga individer i samspel med andra förverkligar visioner. Utmaningen för hela den svenska skolan, från förskola till högskola, är att ge detta engagemang en adekvat kunskapsplattform." (Ibid.).²⁶

Denna studie 'populariseras' av Johannisson, Madsén (som också var författare i föregående arbete) och Wallentin i *Aha företagsamt lärande! En skola i förnyelse*. Studien leds i hög grad av omvändelseretorik där en äldre svensk skolmodell ("Traditionell skolning") ställs mot en ny "Entreprenörsskolning" (Johannisson m.fl. 2000, s. 54). Den senare anføres som nödvändig apropå "ett föränderligt samhälle", vilket "ökar direkt behovet av handlingskraftiga individer i hela arbetslivet" (Ibid., s. 10).²⁷ Dessa "handlingskraftiga individer" kallas entreprenörer. Dikotomin traditionell skola - entreprenöriell skola karaktäriseras som (för den förra): monologisk miljö, fråga-svar-mönster, facitkultur, yttre styrning och kontroll, hård tidstyrning, ämnes- och uppgiftssplittring medan den senare betonar: dialogisk miljö, livsvärldskunskaper, inre intentionalitet, ansvar för eget lärande, många olika frågor och svar, problembaserat eller problemorienterat lärande över ämnesgränserna (jfr. Ibid., s. 54).²⁸

I samma studie nämns också NUTEKs arbete kring begreppet. NUTEK var alltså den näringspolitiska myndighet som också hade det politiska uppdraget att driva frågan om entreprenörskap i utbildningsystemet (Leffler och Svedberg m.fl. 2014, s. 12). Myndigheten formulerade bland annat följande definition av entreprenörskap: "Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala,

²⁶ Se även: "Skolning i entreprenörskap och förnyelse är snarare en bildningsfråga, som gäller centrala kvalifikationer för alla ungdomar som ska gå ut i ett föränderligt samhälle: kreativitet, flexibilitet, initiativförmåga, ansvarsförmåga och problemlösningsförmåga." (Johannisson m.fl. 2000, s. 10).

²⁷ Jfr. Otterborg (2011): "Informationsteknologin påverkar dessutom alla i samhället. Elevernas möjligheter och sätt att inhämta fakta går därmed utanför klassrummet, ut i världen. Samhället har ändrats både lokalt och globalt. Individen får bära ett allt större ansvar för sitt lärande och sin utkomst. Ekonomiska aspekter har drivit fram förslag och beslut om förändringar i skolan. Historiskt sett är hela samhället inne i en period av omställningar och nytänkande." (Otterborg 2011, s. 13).

²⁸ I Petersen & Westlund (2007) (se nedan) kallas denna skillnad i lärande för "paradigmskifte" (Petersen & Westlund 2007, s. 23). Delningen i traditionell respektive entreprenöriell skolning ses också i kommentarer om att den svenska skolan "under lång tid alltför ensidigt betonat löntagarrollen" (Johannisson m.fl. 2000, s. 14) och "Skolan har sett som sin uppgift att utbilda elever till löntagare." (Otterborg 2011, s. 18); detta vill man förändra.

kulturella eller ekonomiska sammanhang.” (Peterson & Westlund 2007, s. 3). Definitionen går att läsa i *Så tänds eldsjälar. En introduktion till entreprenöriellt lärande* (2007), ett arbete finansierat av NUTEK. Här drivs återigen framställningen av ett slags omvändelsetemata, ett sloganspråk med aforistiska citationer som ”Utan motivation hos eleven avstannar allt lärande” (Ibid., s. 11), ”Entreprenöriellt lärande handlar om att se och stötta eldsjälarna i varje elev” (Ibid., s. 25), och det entreprenöriella lärandet görs till lösningsformel på en vidare (globaliserad) samhällsutveckling, på de psykiska problem som ökar bland unga/ungdomar, som en metod eller en pedagogisk form som kan ”förlösa eldsjälar” (Ibid., s. 25). Ett paradigmskifte föreligger vilket ”innebär att de personliga resurserna blir allt viktigare i arbetslivet än de formella”. Och här blir ”entreprenörsandan” avgörande för att ”navigera i den växande djungeln av möjligheter.” (Ibid., s. 23).

2.2.2 Universiteta texter om entreprenörskap

I Annica Otterborgs avhandling (jfr. fotnoter 27, 28) *Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande* (2011) poängteras vikten av entreprenörskap och entreprenöriellt lärande som ett nytt förhållningssätt och som en ny lärandemetod i en alltmer globaliserad värld. ”Elever behöver bli entreprenöriella” (Otterborg 2011, s. 13) heter det och ”den entreprenöriella attityden” (Ibid., s. 14), som fångas i begrepp som kreativ, ansvarsfull, flexibel (jfr. ibid., s. 26), ställs ofta mot ”[T]raditionell klassrumsundervisning där pedagogen har total kontroll över klassrumssituationen” (Ibid., s. 19) och där ”elever är skolade att arbeta efter schema, passa tider, följa instruktioner och vara underdåniga överordnade.” (Ibid., s. 18). Hon konkluderar: ”Med stöd i studiens resultat, talar mycket för att den nya lärandeformen i den postmoderna tidsåldern sannolikt är entreprenöriellt lärande.” (Ibid., s. 169).

Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan? (2007) är en forskningsrapport som presenterar resultatet av studien ”Entreprenörskap & Skolan 2007” (ES-07).²⁹ Utifrån sitt empiriska material (jfr. fotnot 29) försöker man alltså fokusera vad entreprenörskap är i praktiken, ute på skolorna (jfr. titel). I vissa fall beskrivs entreprenörskap som en viss pedagogisk metod (”Entreprenörskap som pedagogik”), i andra fall mer som avgränsade, specifika projekt som Ung Företagsamhet, Snilleblixarna, Finn upp, Unga

²⁹ Studien som är skriven av Karin Berglund och Carina Holmgren och bland annat finansierad av NUTEK, består av djupintervjuer med personal från 23 grund- och gymnasieskolor i Blekinge, Gävleborg, Halland, Västernorrland och Örebro län.

spekulerar etcetera ("Entreprenörskap som aktivitet") (Berglund & Holmgren 2007, s. 50). Även om empirin inte är entydig menar man att det finns "en tendens att övergå från avgränsade aktiviteter till en integrerad pedagogik" (Ibid., s. 50), det vill säga att entreprenörskap inte bara genomsyrar vissa avskilda skolpraktiker utan *allt fler*, eller så många som möjligt (jfr. entreprenöriellt lärande, s. 20). Avslutningsvis ställer man den retoriska frågan om entreprenörskap i skolsammanhang verkligen representerar något "så fantastiskt" (Ibid., s. 70) som många förespråkare av begreppet hävdar; är det verkligen någonting nytt för skolan att vilja uppmuntra eleverna att vara "initiativtagande, kreativa och reflexiva" (Ibid.)? På detta svarar man försiktigt att "vi inte vet vari det nya består" (Ibid.) och man menar att begreppet ännu inte gjorts tillräckligt pedagogiskt specifikt; ännu styr dess nationalekonomiska betydelser (Ibid.).

Från Mittuniversitetet (Härnösand) kommer *Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle. Formering av en ny pedagogisk identitet?* (Andres Olofsson red., 2009:1). I antologin redovisas huvudresultaten av forskningsprojektet *Lärande för företagsamhet i nya och gamla utbildningsinstitutioner*. Titeln är intressant, inte minst för vår studie, då den ställer fram frågan om en ny pedagogisk identitet, ett nytt potentiellt fostransideal, nämligen entreprenörskapets. Detta diskuteras främst av nämnde Olofsson där han utifrån ett socialisationsperspektiv undrar om entreprenörskap kunde "bidra till att förändra elevers identitet", deras "föreställningar och färdigheter vad avser innovationer, kreativitet och risktagande i en riktning mot att aktivt bidra till att förändra verksamheter och inte minst, starta nya och/eller egna företag?" (Olofsson 2009, s. 19).

Dessa tre snabba nedslag i svensk pedagogisk entreprenörskapsforskning gör absolut inte anspråk att vara representativa, det vore givetvis orimligt med tanke på dess omfattning. Men jag skulle ändå vilja poängtera några saker som studierna nämner och som kunde ses som återkommande teman i forskningen, a) entreprenörskap/entreprenöriellt lärande ses som ett slags botemedel mot vad som ofta kallas 'traditionell skolundervisning'. Denna hållning hör nära samman med vissa omvärlds- och/eller arbetsmarknadspolitiska förändringar som alltså, hävdar man, bäst kan föregripas via det entreprenöriella lärandet. b) Entreprenörskapsbegreppet ses som (pedagogiskt) svårbestämt och till och med problematiskt givet dess ekonomiska konnotationer; dessa bör därför tonas ner för att begreppet ska fungera i skolsammanhang. Och c) begreppet står inte bara för vissa specifika kunskaper (för elever att utveckla) utan också för

ett förhållningssätt, vissa generella värden (en *entreprenörsanda*) vilka – antydningssvis – kunde utgöra ett nytt fostransideal i svensk skola.

Andra tendenser i forskningen som kan vara värda att nämna (och som inte uppenbart framkommit av ovan) är synen på *entreprenören* och mer specifikt vad som brukar kallas för *entreprenöriellt lärande*.

Det förra handlar om att i forskningen vilja tona ner synen på *entreprenören* som *speciell*, eller som bärare av vissa unika (medfödda) anlag och karaktärsdrag.³⁰ Istället görs kollektivare tolkningar av begreppet där individer (entreprenörer) möts ”i och utanför organisationer” (Johannisson m.fl. 2000, s. 38)³¹, eller så kunde man beskriva tendensen (i forskningen) som en förskjutning av intresse, från att undra vem *entreprenören är*, till att undra vad hen *gör* (Leffler 2006, s. 52). Alltså, *entreprenörskap* är ingenting som vissa (utvalda) individer kort och gott besitter, utan det går att lära sig.³²

Det *entreprenöriella* lärandet grundar sig på viljan att inte bara se *entreprenörskap* som kopplat till vissa specifika skolpraktiker och/eller ämnen, utan att låta en viss *entreprenörskapsanda*, ett visst (*entreprenöriellt*) förhållningssätt omfatta *all* undervisning, *allt* lärande. I litteraturen talar man ibland om (och skiljer på) utbildning *om*, *för* eller *genom* *entreprenörskap*. Inriktningarna är inte helt lätta att hålla isär men renodlat handlar det första om att orientera sig kring begreppet *entreprenörskap* (vad är det) och lära känna *entreprenören* (vem hen är). Detta brukar förknippas med högre utbildning (motsvarande gymnasieskola och

³⁰ Hållningen formuleras inte minst av nationalekonomen och *entreprenörskapsforskaren* Schumpeter (2008). Här ses *entreprenören* som ett slags hjältefigur på marknaden som - via sig själv (sin kreativitet och näsa för *det nya*) – skapar ’nya kombinationer’ (ekonomisk tillväxt); ”Att producera betyder att kombinera olika material och krafter som står till vårt förfogande. Att producera nya varor, eller samma varor med en annan metod, betyder att man kombinerar dessa material och krafter på ett annorlunda sätt [...] den mån som [...] de nya kombinationerna uppkommer på ett ryckigt och oregelbundet sätt, framträder däremot det fenomen som karakteriserar ekonomisk utveckling.” (Schumpeter 2008, s. 33).

³¹ Johannisson skriver också: ”*Entreprenörskapet* som mänsklig aktivitet är i grunden kollektivt. Det hör till undantagen att företagsamma människor verkar i avskildhet [...] Det är just förmågan att frammana gemensamma insatser och skapa embryot till en organisation som är *entreprenörens* uppgift på marknaden.” (Johannisson 2005, s. 29).

³² Denna distinktion är givetvis helt central för begreppets bärkraft i pedagogiska sammanhang, då den första synen på *entreprenören* (vad hen är) ofta förknippades med just kvaliteter *inom* individen, förmodligen medfödda eller endast tillgängliga för ett fåtal. Genom att betona vad *entreprenören gör*, det vill säga man registrerar och kommer överens om vilka handlingar som utmärker personen som man kallar för ’*entreprenör*’, ger man fler chansen att kunna bli *entreprenörer*, då handlingar enklare kan läras ut än vissa karaktärsdrag. Här kan vi anföra vad nämnde Johannisson skriver apropå begreppets ’generella applicerbarhet’: ”För att *entreprenörskapet* skall kunna betraktas som skapelsens urkraft i affärsvärlden måste det bejakas som ett grundläggande element i allt mänskligt (vardags)liv. *Entreprenörskapets* praktik kan inte förbli reserverad för några få utvalda. Tron på *entreprenörskapet* som ett allmänmänskligt förhållningssätt till tillvaron signalerar att vi måste förankra *entreprenörskapet* mycket djupare i mänskligt liv än i det formella företagandet på marknaden.” (Johannisson 2005, s. 27). För en ordentlig genomgång av olika syner på *entreprenören*, se Landström (2000).

högskola/universitet). Utbildning *för* och *genom* entreprenörskap handlar mer om (på en glidande skala) att å ena sidan förbereda sig ”för rollen som entreprenör eller entreprenöriell medarbetare” (Lackéus & Moberg 2013, s. 8) men också om att ”agera entreprenöriellt utan särskild koppling till att starta ett företag” (Ibid.) Och här närmare vi oss mer och mer den vidare betydelsen av entreprenörskap där det handlar om att förankra ett visst förhållningssätt hos eleven, nämligen *entreprenöriellt lärande*. Lackéus och Moberg (2013) skriver bland annat (om utbildning *genom* entreprenörskap): ”Denna typ av utbildning kan ses som en generell entreprenöriell metod för att skapa och/eller ta tillvara på möjligheter och därigenom skapa kulturellt, socialt eller ekonomiskt värde för andra.” (Ibid.) I Leffler & Svedberg m. fl. (2014) kallar man det entreprenöriella lärandet som präglad av ”ämnesövergripande, projektorganiserade och problembaserade arbetsformer” samt att det ofta handlar om ”ökat samarbete med närsamhälle eller arbetslivet och eftersträvar vad som brukar betecknas som autentiskt lärande.” (Leffler & Svedberg 2014, s. 14).

Återigen (jfr s. 13), för vår del kan det vara aktuellt att understryka att det entreprenöriella lärandet (utbildning *genom* entreprenörskap) främst kopplas till lägre åldrar, till grundskolan, medan utbildning *om* och *för* entreprenörskap i högre grad blir aktuellt ju högre upp i utbildningssystemet du kommer. Leffler skriver: ”I gymnasieskolan och på högskolan ligger fokus däremot mer mot företagande.” (Leffler 2006, s. 92). Motsatsen till denna syn är alltså ”det breda konceptet som förespråkas i grundskolans lägre åldrar där betoningen ligger på att utveckla elevernas *personliga egenskaper*” (min kurs.) (ibid.). Lefflers kollega Svedberg skriver liknande i sin avhandling då hon menar att det framförallt finns:

två definitioner av begreppet entreprenörskap och dess utövande. En snäv ansats rör entreprenörskap kopplat till ”business” och är inom utbildningssystemet en fråga om att unga, vanligen på experimentell bas, lär sig om management och om att starta företag. Här efterfrågas ofta förändringar av styrdokumentens skrivningar. Den andra ansatsen, den breda, innefattar ett entreprenörskap som främst handlar om kvalitéer och kompetenser som möjliggör att individer inom organisationer, samhällen och kulturer agera *flexibelt* [min kurs.] och *kreativt* [min kurs.] i mötet med, och även bidragandet till, den snabba sociala och ekonomiska förändringen. Fokus ligger därför inte, såsom i den snäva ansatsen, på att lära *om* entreprenörskap, utan på *personlig utveckling* [min kurs.]. Den breda ansatsen handlar således för utbildare om att *förändra sin pedagogik mot vad som i rapporten benämns entreprenöriellt lärande* (min kurs.) (Svedberg 2007, s. 14).

Om denna formel om två skilda betydelse på två skilda platser i utbildningssystemet skulle gälla skulle följaktligen *Lgy 11* först och främst genomsyras av utbildning *om* och *genom* entreprenörskap; det entreprenöriella lärandet skulle så att säga redan vara avslutat (grundlagd hos eleven). Och även om grundskolan till exempel saknar ämnet och kursen *Entreprenörskap*, vilket gymnasieskolan inte gör, kommer vi se att denna uppdelning

stämmer dåligt överens med vad som står i *Lgy 11*; här skrivs nämligen begreppet företrädesvis fram som värden och normer för eleven att erövra och verka genom.

Dessa riktningar i forskningen syns även som väsentliga om man ser till det lärosäte som producerat mest pedagogisk forskning i Sverige om entreprenörskap, nämligen Umeå universitet och deras forskningscenter 'Företagsamt lärande och Entreprenöriell pedagogik', bildat 2000.

Pedagogiska institutionen är nationellt ledande när det gäller forskning och utbildning inom området [Företagsamt lärande och Entreprenöriell pedagogik], väl känt i Norden och har ett internationellt kontaktnät. Vi har goda kontakter med ett stort antal kommuner och skolor. Verksamheten har under det senaste året erhållit ett *starkt politiskt stöd* [min kurs.] för sitt arbete i och med regeringens nationella strategi för *ökat entreprenörskap* [min kurs.] inom utbildningssystemet och de nya styrdokumenterna för skolan. (<http://www.pedag.umu.se/projekt/foretagsamt-larande/>).

Här har en rad arbeten publicerats som på olika sätt tagit upp begreppet entreprenörskap med syfte att ge det pedagogiskt legitimitet, exempelvis: *Företagsamt lärande och ledarskap. Ett utbildningsmaterial för skolledare och politiker* (2005a), *Företagsamt lärande i lärarutbildningen. Att lära andra lära företagsamhet* (2005b), *Företagsamt lärande och arbetsliv. Ett utbildningsmaterial för arbetslivet: företagare – näringsliv – närsamhälle* (2006) och *Företagsamt lärande i teori och praktik. Handbok och idématerial för lärare och elever* (2006b). Böckerna är skrivna på uppdrag av Skolverket och NUTEK och kan i hög grad betecknas som *handböcker*, ett slags snabbare genomgångar av vad företagsamt lärande innebär visavi olika intressenter (jfr. titlarna).³³

Två nyare publikationer kan också nämnas som centrala, *Entreprenöriell pedagogik i skolan. Drivkrafter för elevers lärande* (2011) och *Entreprenöriellt lärande. I praktik och teori* (2014), skrivna av nämnda Falk-Lundqvist, Hallberg, Leffler och Svedberg. Här har alltså 'företagsamt lärande' bytts ut mot 'entreprenöriellt lärande' men i hög grad är begreppen synonyma.³⁴ Böckerna kompletterar varandra där den första i högre grad tecknar bakgrunden till begreppets inträde på den svenska pedagogiska scenen och den senare tydligare kopplar till praxis, alltså hur ett entreprenöriellt lärande kan användas i klassrummet.

³³ Detta handboksformat understryks av att materialet är rikligt försett med diverse aforistiska formuleringar som "Att vara fri är att ha makten över sitt liv" (s. 11), "I dag är inte alltid målet att bli något utan snarare att bli någon" (s. 11), "Kreativitet och risktagande är varandras drivkrafter" (s. 31) (Falk Lundqvist & Danell 2005b).

³⁴ Begreppet 'företagsamhet' definieras exempelvis som följer i Lundqvist & Danell: "dels som inre företagsamhet vilket relaterar till initiativkraft, idérikedom, mod och kreativitet" och som "yttre företagsamhet som direkt hänvisar till viljan att bli företagare och arbeta med egna idéer i syfte att försörja sig." (Falk Lundqvist & Danell 2005b, s10). Detta kan jämföras med uppdelning i generella och specifika entreprenöriella kompetenser (se Leffler & Svedberg m.fl. 2011, s. 41).

Nämnda Svedberg skrev också det svenska bidraget till rapporten *Kreativitet, innovation och entreprenörskap i uddanningssystemene i Norden – bakgrunn och begrepsinnhold basert på politiskinitiering och strategivalg* (Nordiska ministerrådet 2011)³⁵ och Leffler och Falk Lundqvist (liksom Anders Bek) står bakom Skolverkets rapport och kunskapsöversikt *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan* (2015).

Denna översikt om forskningscentrets verksamhet gör givetvis inte dess innehåll rättvisa, men man kan ehuru se tydliga tecken på dess centrala plats i entreprenörskapsbegreppets formering på den svenska pedagogiska kartan. Ett arbete som alltså i hög grad uppmuntrats av Skolverket (och regeringen) och framförallt handlat om att göra detta företagsekonomiska begrepp pedagogiskt rumsrent.

De kritiska studierna om ett pedagogiskt entreprenörskap, eller om det senare indrivet i det förra, är enkelt räknade. I själva verket har jag bara funnit ett enda arbete, nämligen Ditte Storck Christensen studie *Et alvorsord. Om introduktionen af entreprenørskab i den Svenske skole 2009-2011* (2014).³⁶ Här diskuteras just ”implementeringn af entreprenørskab i det pædagogiske narrativ” (Christensen, s. 12) och författaren ställer sig mycket kritisk till detta *förhandlande* och *omvandlande* av begreppet vilket hon först och främst ser som ett politiskt initierat projekt, kanske framförallt sammanfattat i nämnda *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Hon följer begreppets olika slags beredning, inte minst Skolverkets arbete där alltså forskare från Umeå universitet engageras som ”rådgivende eksperter” (Christensen, s. 51).³⁷ Detta leder framförallt till att man gör sig av med begreppets starkaste ekonomiska konnotationer, framskriver redan accepterade pedagogiska honnörsord som kreativitet och reflexivitet och får så, enligt Christensen, ”*pædagogisk entreprenørskab*”, ett begrepp som - för att vara möjligt i ett pedagogiskt sammanhang – alltså i hög grad städats på *sig själv*, det vill säga det ekonomiska krafset (Ibid., s. 13). Och Christensen ser denna strategi som försåtlig då begreppet – trots sitt ’nya’ innehåll som, enligt Christensen, åberopar formerandet av den autentiska människan (det vill säga, den klassiska bildningstraditionens föresats) – först och främst motiverats av ekonomiska intressen och en marknadslogik som uppmuntrar elever till att bli lika delar flexibel arbetskraft och/eller egna företagare.

³⁵ Se Kapitel 5 ”Kreativitet, innovation och entreprenörskap i det svenska utbildningssystemet”.

³⁶ Artikeln ”Skolan behöver inte ett nytt flummigt begrepp” (SvD 25/8 2011), skriven av Camilo von Greiff och Laura Hartman), kunde anföras som en intressant post i sammanhanget.

³⁷ Hon gör även, exempelvis, intervjuer med representanter från Tillväxtverket, Näringsdepartementet och Utbildningsdepartementet apropå utredningsarbetet om begreppet.

Christensen kommenterar kort begreppets förekomst i *Lgr 11*, men annars är även denna studie först och främst intresserad av *vägen till* läroplanerna.³⁸ Det förefaller därmed vara hög tid att syna *Lgy 11* och se efter vilket slags genomslag begreppet fått.

³⁸ Se även Johanna Mellén (2010) *Entreprenöriella förhållningssätt. En studie av policytexter avseende utbildning till entreprenörskap*.

3. Resultat

Kapitlet kommer undersöka – registrerar och insamlar för att sedan, i Slutdiskussionen, diskutera – hur entreprenörskapsbegreppet används i de två läroplanstexterna, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* och *Gymnasieskola 2011*, vilka vi tillsammans kallar *Lgy 11*.

Undersökningen görs i relation till våra forskningsfrågor, det vill säga, vi är framförallt intresserade av vilka värden begreppet är förknippat med, vilka handlingsnormer det inbjuder till och vilken syn på eleven det ger uttryck för (jfr. våra frågeställningar).³⁹ Dessa värden och handlingsnormer är inte uppfunna eller konstruerade av mig utan återfinns i läroplanstexten. För att vi ska erhålla dessa värden och handlingsnormer kommer vi ta hjälp av något som vi kommer kalla 'Entreprenörskapsatsen'. Detta är en passage som återkommer för varje nationellt program och som strukturellt är uppbyggd på samma sätt och handlar om entreprenörskapsbegreppet. För Barn- och fritidsprogrammet heter det till exempel:

*"Entreprenörskap ska ingå i utbildningen på alla program. I examensmålen för barn- och fritidsprogrammet syns det i skrivningar om [min kurs.] initiativförmåga, kreativitet, problemlösning och handlingsberedskap. Eleverna ska därför under utbildningen ges möjligheter att lösa problem såväl självständigt som i samarbete med andra." (Gymnasieskola 2011, s. 67).*⁴⁰

Entreprenörskapsbegreppet förekommer också på andra platser i programkommentarerna, och dessa kommer vi notera. Men det är i denna sats som de värden och handlingsnormer som vi vill studera tydligast framträder. Vi kommer samla på oss dessa värden och handlingsnormer och – då vi undersökt alla programs skrivelser – sätta samman dem till en sorts entreprenöriell dygdesamling. Denna dygdesamling kommer alltså bestå av de värden och handlingsnormer som vi registrerat, och vår förhoppning är att genom denna insamlingsmetod kunna besvara våra frågeställningar på ett tillförlitligt sätt. Entreprenörskapsatsen kunde alltså ses som vår specifika insamlingsmetod och urvalsprincip visavi entreprenörskapsbegreppet.⁴¹

³⁹ Här kan man förmodligen hävda att genom insamlandet av a och b – vilka värden och handlingsnormer begreppet står för – så får vi c, synen på eleven.

⁴⁰ De kursiverade partierna är satsens återkommande formulering ("Entreprenörskap ska ingå i utbildningen på alla program. I examensmålen för [specifikt program] syns det i skrivningarna om [...]"). Sedan varierar värdena (här: "initiativförmåga, kreativitet, problemlösning och handlingsberedskap") och handlingsnormerna (här: "att lösa problem såväl självständigt som i samarbete med andra") avseende program.

⁴¹ Denna hållning innebär också att vi inte kommer notera och spara begrepp till vår dygdesamling som ofta förknippas med entreprenörskapsbegreppet men som vid tillfällen står *ensamma* (exempelvis 'kreativ', 'handlingsförmåga', 'ansvar', 'självständighet', etcetera). Detta skulle visserligen kunna indikera att entreprenörskapsbegreppet även står 'där det inte står/uppenbart uttrycks'. Men detta skulle vara svårt att säkert avgöra, alltså om dessa 'ensamma begrepp' signalerade entreprenörskap eller något annat. Dessutom skulle det göra studien alltför omfattande. Denna princip innebär också att vissa delar av Entreprenörskapsatsen som inte passar in i vår dygdesamling (som värden eller handlingsnormer) kommer lämnas utanför. Detta kunde ses som

Begreppet 'dygd' (i *dygdesamling*) står inte för ett nytt teoretiskt perspektiv att ta hänsyn till, utan används kort och gott som en sammanfattande formel för de värden och handlingsnormer som vi registrerat. Detta anses rimligt då de värden vi påvisar i hög grad handlar om eftersträvarvärda karaktärsdrag och förhållningssätt som eleven uppmuntras att utveckla, alltså *dygder* (jfr. till exempel de antika (utvecklade av kristendomen) kardinaldygderna).⁴²

Varför de två generellare läroplanstexterna används snarare än eller tillsammans med specifika ämnes- och kursplaner beror på uppsatsens syfte, att vi framförallt är intresserade av värden och normer, entreprenörskapsbegreppet som *delaktigt i skolans värdegrundsetablering*, som förhållningssätt och anda. Vi undersöker alltså inte begreppet i förhållande till *kunskapssyn*, detta andra centrala tema för läroplansteorin, vilken, kunde man tänka sig, tydligare framträder i de specifika ämnes- och kursanvisningarna.⁴³

Ett undantag görs emellertid, nämligen då vi kommenterar ämnet och kursen Entreprenörskap.⁴⁴

En sak till: Det är framförallt i de programspecifika kommentarerna i *Gymnasieskola 2011* som begreppet omnämns (här återfinns alltså också Entreprenörskapssatsen). Därför kommer resultatkapitlet först och främst utgå från dessa kommentarer (och denna läroplanstext). Detta görs under rubriken 3.2. Men innan detta kommer några generellare anmärkningar om begreppets förekomst i läroplanstexterna görs. Detta sker under rubrik 3.1.

problematiskt, det vill säga att viss betydelse och användning gick oss förbi. Men detta val har gjorts för att vad vi kallar värden och handlingsnormer inte ska bli för trubbiga och omfattande analyskategorier (svårdefinierade) (jfr. resonemang i fotnoter 66 och 67).

⁴² Handlingsnormerna kan ses som konsekvenser av värdena, eller som konkreta förmågor som växer ut ur värdena, omsätter dem, ett slags *handlingsrekommendationer*.

⁴³ Även om en viss läroplans kunskapssyn givetvis etableras i de generellare läroplansskrivelserna också, som grundläggande anvisningar om vad den är och vad den (kunskapen) förväntas göra/uppnå med eleverna (se exempelvis *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, s. 8f). Skolan anses ju traditionellt ha två uppdrag framför andra, ett fostrans- och ett kunskapsuppdrag, och även om dessa uppdrag aldrig helt kan skiljas åt, vilka värden som prioriteras påverkar vilka kunskaper som premieras och omvänt, är vår studie först och främst vigd åt det förra, alltså fostransuppdraget, utvecklandet av vissa värden och normer. (För dessa två uppdrag, se "utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden", *Ibid.*, s. 5).

⁴⁴ Att gå igenom alla ämnen och kurser i vår jakt på entreprenörskapsbegreppet ter sig inte bara mindre väsentligt för vår studie utan också praktiskt svårt. Ett exempel: De olika ämnena (exempelvis Svenska) är strukturerade i kurser (för ämnet Svenska finns det sex kurser; Svenska 1, 2 och 3, Litteratur, Retorik och Skrivande). På bokstaven S finns det ytterligare 151 kurser (totalt alltså 154 stycken). På bokstaven A finns det 49 kurser, på bokstaven B 81 kurser, på bokstaven K 82 kurser, och så vidare. Med tanke alfabetets 28 bokstäver (minus förslagsvis x och z) når antalet kurser snart 1000 och uppsatsen skulle närmast bli en lek med siffror snarare än med betydelse. (Jag har alltså inte funnit några sammanhängande elektroniska dokument rörande kursutbudet på skolverkets hemsida; man är hänvisad till att gå igenom en kurs i taget).

3.1 Entreprenörskapsbegreppet i *Lgy 11; en inledning*

Begreppet entreprenörskap används 86 gånger i läroplanstexterna, 12 gånger i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* och 74 gånger i *Gymnasieskola 2011*.⁴⁵ Första gången är den redan omnämnda (jfr. inledning och nedan), där begreppet alltså står att läsa på en relativt framskjuten plats då skolans värdegrund och uppgifter omtalas. Hela denna passage är, kunde man hävda, präglad av entreprenöriella spår, varför vi citerar hela avsnittet:

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. 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. (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, s. 7).

I den sista tredjedelen återfinns bland annat ”Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*”, men man kan också läsa om ”Entreprenöriella förmågor” i stycket, liksom om en rad andra begrepp och satser som – vilket vi kommer se – ofta används som beskrivningar av vilka värden och handlingsnormer som entreprenörskap betecknar i läroplanstexten. Detta kan vara begrepp som ”kreativitet”, ”nyfikenhet”, ”självförtroende”, ”ansvar” eller ”ta initiativ” (jfr. ovan), men också formuleringar som att ”skolan ska stimulera elevernas [...] vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem” (min kurs.), liksom att ”eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (min kurs.). Och begreppen ”företagande och innovationstänkande”, kunskaper och förhållningssätt (tillsammans med ”entreprenörskap”) som antas bidra till att öka ”elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag”, är också nära kopplade till entreprenörskap. Dessutom kan man notera ”livslångt lärande” i början på stycket, vilket rimligen refererar till det EU-program vi omtalat om de åtta nyckelkompetenserna, där entreprenörskap ställs fram som centralt.

⁴⁵ Detta är inte helt sant då vissa passager i dokumenten är identiska (mer om detta nedan). Dessutom skrivs ”Entreprenöriella förmågor” (s. 7), liksom ”entreprenörer” (s. 37) en varsin gång i det förra dokumentet. I *Gymnasieskola 11* förekommer ”entreprenörer” fyra gånger (s. 73, 146, 191, 196). Andra variationer av begreppet som vår studie nämnt – exempelvis ’entreprenöriellt lärande’ eller ’att vara *entreprenöriell*’ – återfinns inte i läroplanstexterna.

Denna passage kunde ses som ett slags grundläggande och sammanfattande entreprenöriell figur i läroplanstexten; den antyder om vilka betydelser begreppet kommer få (värden och handlingsnormer), liksom om själva de anledningar till att begreppet överhuvudtaget förekommer i *Lgy 11*, nämligen ”Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet” som ”ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta”. Och detta kräver bland annat vissa specifika ”Entreprenöriella förmågor”.

Nästa gång entreprenörskapsbegreppet nämns i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* har vi kommit till Bygg- och anläggningsprogrammets examensmål. Examensmål finns för varje program och de ”ska ligga till grund för planeringen av utbildningen och undervisningen från elevernas första dag.” (*Gymnasieskola 2011*, s. 14). Det finns 18 nationella program uppdelade på 12 yrkesprogram och 6 högskoleförberedande program⁴⁶ och ”[A]lla examensmål betonar entreprenörskap i någon form utifrån programmets karaktär. Entreprenörskap kan vara både att starta och driva företag, och att vara kreativ, ta initiativ, se möjligheter och lösa problem” (*Ibid.*, s. 15).

Dessa examensmål omtalas i båda läroplanstexterna, men specifikare och mer utförligt i kommentarmaterialet, *Gymnasieskola 2011*, varpå vi från och med nu kommer utgå härifrån då vi citerar och gör kommentarer.⁴⁷

Innan vi når de programspecifika kommentarerna nämns emellertid begreppet sex gånger i *Gymnasieskola 2011*; de två ovan citerade passagerna, i en fotnotshänvisning (till *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*), som ett nyckelord tillsammans med kreativitet då det förs en diskussion om vad som kunde betraktas som högskoleförberedande kvaliteter (*Ibid.*, s. 27)⁴⁸, som en kurs som ska ingå ”i programfördjupningen på samtliga program om dessa kurser inte ingår som programgemensamma eller inom en inriktning”

⁴⁶ Det finns också fem introduktionsprogram men dessa kommer vi inte närmare studera (se *Gymnasieskola 2011*, s. 30f).

⁴⁷ Det var detta förhållande som antydde i fotnot 45, alltså att entreprenörskapsbegreppet kommer som ’dubblätt’ elva gånger i läroplansdokumenten då Kapitel 3 i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* också finns i *Gymnasieskola 2011*.

⁴⁸ Nyckelorden ”Kreativitet och entreprenörskap” är ett par bland flera vilka bygger på rapporten *Förkunskaper och krav i högre utbildning* (Högskoleverket 2009:16 R). Det handlar alltså om olika kompetenser som högskolor och universitet anser att de blivande studenterna bör ha med sig från gymnasieskolan.

(Ibid., s. 40) och då gymnasiearbetet diskuteras visavi yrkesprogrammen. Låt oss dröja något vid de två sista noteringarna.

Gymnasiearbetet (100 poäng) finns på alla nationella program och här ska ”eleven visa vad hon eller han kan utifrån det eleven har lärt sig tidigare i utbildningen.” Arbetet ”inriktas mot programmets karaktär” vilket ger de tolv yrkesprogrammen en tydligare koppling mot arbetsliv och ”företagsliknande arbetsformer” (Ibid., s. 42). Detta kan innebära ”att eleven startar och driver ett företag inom ramen för gymnasiearbetet”, kunskaper som eleven kan ha fått ”genom att ha läst en kurs i entreprenörskap” (Ibid., s. 44). Ett av de främsta målen med yrkesprogrammen är att göra eleverna ”anställningsbara” och att utbildningen ”kan ge eleverna förutsättningar för eget företagande” (Ibid., s. 22). Gymnasiearbetet kunde ses som själva detta mandomsprov.⁴⁹

Förmågan att starta och driva företag kan eleverna alltså få genom **kursen Entreprenörskap** 100 poäng. Kursen (som alltså ingår i ämnet med samma namn) ska kunna gå att läsa på samtliga program, endera som obligatorium (programgemensamt ämnen) eller som ett möjligt tillval (inriktning och/eller programfördjupning).⁵⁰ Kursen finns som det första på följande program: Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet, Hotell- och turismprogrammet och Naturbruksprogrammet.⁵¹

Ämnet Entreprenörskap kallas ”tvärvetenskapligt” och med bas i ”psykologi och företagsekonomi”. Dessutom nämns kunskapsområden som retorik och juridik som centrala och ämnet behandlar ”företagsamhet i sociala, vetenskapliga, kulturella eller ekonomiska sammanhang” (skolverket.se). Ämnets syfte är trefaldigt, a) eleverna ska utveckla ”kunskaper i metoder för att driva projekt”, b) eleverna ska utveckla ”förståelse av entreprenörskapets betydelse för samhällsutvecklingen” och c) ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar

⁴⁹ Det heter också att ”Yrkesutbildningarna ska förbereda eleverna väl för yrkesverksamhet så att de kan börja jobba direkt efter gymnasieskolan” och att ”Eleverna ska komma långt i sina studier mot ett specifikt yrke” (Ibid., s. 12). Det är denna tendens till ett slags överdeterminerad arbetsmarknadsanpassad utbildning som Nylund diskuterat i sin avhandling (jfr. fotnot 14). Alltså, att yrkesutbildningen (i motsats till de högskoleförberedande programmen) blivit ett slags avgränsad specialutbildning präglad av avnämare och branschens intressen och som dessutom inte ger högskolebehörighet. Och en av elevens vägar till att motsvara dessa förväntningar, kunde man säga, är att lära sig att starta och driva företag. (Se även Liedman & Liedman 2008).

⁵⁰ I *Lärare i den nya gymnasieskolan. Högre krav och kvalitet* (2010) heter det att ”I programfördjupningen och det individuella valet kan alla skolor ge eleverna möjlighet att läsa kurser i entreprenörskap, oavsett program.” (Skolverket 2010c, s. 10).

⁵¹ Dessa är också de program (tillsammans med Ekonomiprogrammet) där entreprenörskap beskrivs som ”extra framträdande” (Skolverket 2010c, s. 10).

tilltro till sina *personliga resurser* samt stimulera deras *kreativitet* och *lust att anta utmaningar* och *ta ansvar för att omsätta idéer i praktisk verksamhet*.” (mina kurs.) (Ibid.).

Kursen entreprenörskap omsätter sedan, kunde man säga, dessa syftes- och målformuleringar i konkretare punkter; det heter att kursen behandlar ”grundläggande färdigheter i ämnet.” Under rubriken ’Centralt innehåll’ kan man läsa om: ”Grundläggande projektmetodik”, ”Grundläggande mötesteknik och dokumentation”, ”Ledarskap och grupprocesser”, ”Tillämpad marknadsföring inom projektets verksamhetsområde” och ”Finansieringsformer inom projektets verksamhetsområde, ekonomisk planering, dokumentation och uppföljning”. Och kursen ska framförallt betona förmågan att ”starta, genomföra, avsluta och utvärdera ett projekt” (Ibid.).

Sammantaget kan vi se att ämnet Entreprenörskap verkar ta fasta på vad litteraturen kallar en snävare och bredare betydelse av begreppet; det förra motsvarar syftesformuleringarna a och b (här: vissa specifika teoretiska kunskaper om entreprenörskap), det senare via syftesformulering c (läs: utbildningen uppmuntrar eleven att utveckla ”tilltro till sina personliga resurser”, ”kreativitet” och ”lust att anta utmaningar och ta ansvar för att omsätta idéer i praktisk verksamhet”), alltså vissa värden och handlingsnormer. Kursen, däremot, verkar först och främst kopplas till en konkretare entreprenöriell verksamhet gestaltad i olika projekt.

3.2 Entreprenörskapsbegreppet i de programspecifika kommentarerna

Det är i de programspecifika kommentarerna som entreprenörskapsbegreppet allra tydligast omtalas. Här kan vi tala om begreppets huvudsakliga grundläggning och framträdelse. Först och främst görs detta genom den omtalade ’Entreprenörskapssatsen’. Det finns 18 nationella program, 12 yrkesprogram och 6 högskoleförberedande, och i varje programs skrivelser under rubriken ”Kommentarer till examensmålen” finns denna konstruktion.⁵² Som visats ovan byggs passagen upp på samma sätt, nämligen som: ”Entreprenörskap ska ingå i utbildningen på alla program. I examensmålen för [specifikt program] syns det i skrivningar om [...]”. Och så följer preciseringen av begreppet.

Vi kommer gå igenom programmen så som de framträder i *Gymnasieskola 2011*, i alfabetisk ordning med de 12 yrkesprogrammen först, sedan de sex högskoleförberedande. Varje program markeras fetstilt för bättre överblick.

⁵² I *Lärare i den nya gymnasieskolan. Högre krav och kvalitet* heter det till exempel att ”Entreprenörskap finns med som ett viktigt inslag i ett flertal av examensmålen för de nya gymnasieprogrammen.” (Skolverket 2010c, s. 10).

3.2.1 Entreprenörskapsbegreppet i yrkesprogrammen

Barn- och fritidsprogrammet (BF)⁵³ är ett yrkesprogram där eleverna (efter avslutad utbildning) ska ”ha de kunskaper som behövs för att arbeta med barn, ungdomar eller vuxna inom pedagogiska och sociala yrkesområden eller i fritids- och friskvårdssektorn.” (*Gymnasieskola 2011*, s. 65). Entreprenörskapsbegreppet nämns i Entreprenörskapsatsen så som vi anförde ovan (jfr. citatet s. 22) och vi plockar ut (och sparar till vår dygdesamling) värdena: ”initiativförmåga, kreativitet, problemlösning och handlingsberedskap”, liksom handlingsnormen: ”att lösa problem såväl självständigt som i samarbete med andra.” (Ibid., s. 67).

I kommentarerna till programstrukturen står begreppet också utsatt.⁵⁴ Det sker i en passage som diskuterar ämnet samhällskunskap, ett av programmets gemensamma ämnen (så kallat ’karaktärsämne’). Det heter: ”Företagande och *entreprenörskap* [min kurs.] blir allt vanligare såväl inom de pedagogiska och sociala verksamheterna som inom fritidssektorn. Det blir exempelvis allt viktigare att kommunerna kan erbjuda invånarna olika former av fritidssysselsättning. Under senare år har det också blivit allt vanligare att starta fristående pedagogiska och sociala verksamheter.” Stycket föregås av en redogörelse för de olika yrkesutgångar utbildningen erbjuder där det heter att ”samhällsekonomi, tillväxt, företagande och resursanvändning” är ”viktigt för de olika yrkena.” (Ibid., s. 72).

Nästa program är **Bygg- och anläggningsprogrammet (BA)**, ett program där eleverna efter avslutad utbildning ska ”ha de kunskaper som behövs för att arbeta inom något av bygg- och anläggningsbranschens yrken, till exempel som anläggningsarbetare, anläggningsmaskinförare, byggnadsarbetare, byggnadsmålare eller plåtslagare.” (Ibid. 79). Här skrivs entreprenörskapsbegreppet fram redan i examensmålen (jfr. ”Kommentarer till examensmålen”, se BF-programmet): ”Utbildningen ska också ge kunskaper om branschens olika yrken och arbetsprocesser samt om entreprenörskap och företagande, vilket ger en god grund för samverkan på arbetsplatsen och med kunder.” (Ibid.).

Sedan följer Entreprenörskapsatsen där det följaktligen heter att entreprenörskapet ”ska ingå i alla program” och att det för BA syns i ”skrivningar om elevernas *kreativitet* och

⁵³ I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* nämns begreppet först under examensmålen på Bygg- och anläggningsprogrammet (det som antyds på s. 25 i vår studie). Men i *Gymnasieskola 2011* finns alltså även kommentarer om begreppet då Barn- och fritidsprogrammet beskrivs. (Se också fotnot 45 och 47 ovan förhållandet).

⁵⁴ Programstrukturen beskriver alltså vilka gymnasie- och programgemensamma ämnen, liksom vilka inriktningar som ingår i varje program. Gemensamt för alla program är också, vilket vi sett, gymnasiearbetet (100 poäng) och det individuella valet (200 poäng).

initiativ- och problemlösningsförmåga samt förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra.” (mina kurs.) (Ibid., s. 81).

Här plockar vi således ut tre värden och en handlingsnorm till vår dygdesamling: ”kreativitet och initiativ- och problemlösningsförmåga” och ”förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra.”

Kursen entreprenörskap ingår i programfördjupningen (vilken den alltså gör i alla program som inte erbjuder kursen som programgemensamt ämne, jfr. s. 25f); ”I de yrken som bygg- och anläggningsprogrammet utbildar för krävs *flexibilitet* och *förmåga att lösa problem* [min kurs.], till exempel att rationellt kunna välja arbetsmetod, material och ibland även att utveckla nya metoder och material. Därför ingår ämnen som *cad*, *design* och *entreprenörskap* i programfördjupningen.” (Ibid., s. 86).⁵⁵

I El- och energiprogrammet (EE) – en utbildning som ska ”utveckla elevernas kunskaper i att försörja och bistå samhällsviktiga basfunktioner som produktion, installation och distribution av el-, energi- och vattensystem” (Ibid., s. 91) – nämns begreppet bara i Entreprenörskapssatsen, nämligen:

Entreprenörskap ska ingå i utbildningen på alla program. I examensmålen för el- och energiprogrammet syns det i skrivningar om att eleverna ska få kunskaper om hur de kan bidra till yrkets, företagets och samhällets utveckling såväl nationellt som lokalt. Därför ska eleverna uppmuntras att *tänka* och *handla kreativt* [min kurs.]. Utbildningen ska ge kunskaper om företagandets villkor och ekonomi. Det innebär att eleverna ska få en inblick i vad eget företagande är och en förståelse av att ett eget företag kan vara en väg in i arbetslivet. (Ibid., s. 94)

Passagen är uppbyggd på lite annorlunda sätt än de två föregående skrivelserna. Istället för fokus på vissa entreprenöriella värden och handlingsnormer att utveckla, rör det sig snarare här om att få kunskap om entreprenörskapets betydelse i en vidare kontext, för ”yrkets, företagets och samhällets utveckling”. Alltså, kunskaper som kunde kopplas till det teoretiska studiet *om* entreprenörskap. Detta understryks av formuleringen om att utbildningen ”ska ge kunskaper om företagandets villkor och ekonomi.”

Men från citatet noterar vi handlingsnormen ”att tänka och handla kreativt” till vår dygdesamling.

⁵⁵ Jag plockar alltså inte ut värdet ”flexibilitet” och handlingsnormen ”förmåga att lösa problem” till vår dygdesamling då de här inte omnämns i Entreprenörskapssatsen. Detta görs av anledningar anförda i fotnot 41. Dessutom har vi redan registrerat det senare (som ”problemlösningsförmåga”) medan det förra (flexibilitet) senare kommer nämnas i Entreprenörskapssatsen (apropå Restaurang- och livsmedelsprogrammet).

Nästa program, **Fordons- och transportprogrammet (FT)**,⁵⁶ liknar El- och energiprogrammet så till vida att den enda specifika skrivelsen om entreprenörskap finns i Entreprenörskapssatsen. Men begreppet omtalas mer som vi lärt känna det, nämligen som ”skrivningar om *samarbete, ansvar, initiativ, idérikedom, relationer och företagsamhet*.” (mina kurs.) (Ibid., s. 105). Dessa värden sparar vi således till vår dygdesamling.

Men Entreprenörskapssatsen nämner också att: ”Entreprenörskap utvecklas genom de arbetsuppgifter och de arbetsformer som är utgångspunkt för elevens lärande. Det är viktigt att det finns tydliga strategier i utbildningen som ger eleven möjlighet att utveckla dessa förmågor. Att utgå från ett undersökande och problemlösande arbetssätt i kombination med verklighetsnära arbetsuppgifter kan vara en sådan strategi.” (Ibid., s. 105).

Och här tycks läroplanen antyda det entreprenöriella lärandet genom betoningen på ”problemlösande” och ”verklighetsnära” *arbetssätt*, alltså den metod och hållning till lärande som vi lärt känna som ett tillvägagångssätt som ska genomsyra inte bara studiet av vissa ämnen utan *hela* undervisningen (jfr. s. 17f).

Handels- och administrationsprogrammet (HA) ska ”utveckla elevernas kunskaper om handel och administration” samt ”utveckla deras färdigheter i att utföra arbetsuppgifter inom yrkesområden som försäljning, inköp och varuflöden, service, ekonomiuppföljning och företagande.” (Ibid., s. 115). Programmets yrkesutgångar rör sig dels kring olika handelsyrken som ”säljare, inköpare och butiksledare”, dels kring administrativa yrken som ”personal-, ekonomi- och it-administratör.” Och inom dessa yrkeskategorier ”finns möjligheter att starta och driva företag och därför ska utbildningen utveckla elevernas kunskaper om entreprenörskap och eget företagande.” (Ibid.).

Ser vi till Entreprenörskapssatsen syns begreppet ”i skrivningar om att eleverna ska arbeta projektinriktat och på så sätt utveckla både *handlingsförmåga och företagsamhet*” (mina kurs.)”. Dessutom ska eleven få öva ”*att starta och driva företag*” (min kurs.) (Ibid., s. 117), värden och handlingsnormer som vi noterar till vår dygdesamling.

Ämnet/kursen entreprenörskap finns som programgemensamt och här ”ska eleverna ges möjlighet att arbeta på ett kreativt och utvecklingsinriktat sätt för att förbereda sig för både anställning och eget företagande.” (Ibid., s.120). Dessutom kan man läsa Entreprenörskap och företagande (100 poäng) som programfördjupningskurs, liksom en rad kurser som kunde

⁵⁶ Utbildningen ska ”utveckla elevernas kunskaper om tekniken i olika fordon eller att hantera transporter” (Ibid., s. 103) och programmets yrkesutgångar kunde vara ”mekaniker, yrkesförare, lager- eller terminalarbetare” (Ibid.).

förknippas med entreprenörskap; Affärskommunikation (100 poäng), Ledarskap och organisation (100 poäng), Företagsekonomi 1 och 2 (100 poäng vardera), Praktisk marknadsföring 2 och 3 (100 poäng vardera).

I **Hantverksprogrammet (HV)** kopplas begreppet i hög grad till båda sina betydelser; dels som specifikt ämne att tillgodogöra sig, dels som generellare värden att erövra och verka genom. ”Efter examen från programmet ska eleverna ha de kunskaper som behövs för att arbeta inom floristryrket, frisörbranschen, snickeribranschen, textilbranschen eller branschen inom det valda hantverket” (Ibid., s. 125) och dessa kunskaper uppnås dels med hjälp av ämnet/kursen entreprenörskap som finns både som programgemensamt (tillsammans med *hantverk* och *hantverkskunskap*) och programfördjupande ämne.⁵⁷ Dels tack vare (vunna) värden som ”*initiativförmåga, idériakedom, självständighet, personligt ansvarstagande, samarbetsförmåga och egen drivkraft*” (mina kurs.) (Ibid., s. 125) vilka krävs ”[Oavsett] om man är anställd eller driver företag” (Ibid.). Dessa värden skrivs ut två gånger, först i examensmålen, sedan i kommentarerna till examensmålen där de framträder i Entreprenörskapssatsen. Här heter det också att entreprenörskap syns ”i skrivningar om grundläggande företagsekonomi och marknadsföring vilket utgör grunden för att skapa och behålla en kundkrets.” (Ibid., s. 127).

Dessa sex värden – initiativförmåga, idériakedom, självständighet, personligt ansvarstagande, samarbetsförmåga och egen drivkraft – nedtecknar vi i vår dygdesamling.

Hotell- och turismprogrammet (HT) ska ”utveckla elevernas kunskaper i kommunikation, marknadsföring, försäljning och *entreprenörskap* [min kurs.] [...] Det handlar om att vara lyhörd och flexibel i mötet med gäster och kunder med olika förväntningar på service.” (Ibid., s. 139).

Och lite senare, Entreprenörskapssatsen:

Inom hotell- och turismbranschen finns många småföretagare. Därför är det viktigt att utbildningen innehåller moment som ger en realistisk bild av vad det innebär att vara småföretagare. Entreprenörskap ska ingå i utbildningen på alla program. I examensmålen för hotell- och turismprogrammet syns det i skrivningar om att starta eget företag, *ta initiativ* och *ansvar* och att *omsätta idéer till handling* [mina kurs.].

⁵⁷ Det heter att: ”I ämnet *entreprenörskap* ges eleverna möjlighet att identifiera möjligheter och skapa resurser för att ta tillvara dessa möjligheter. Ämnet kan integreras med ämnet *hantverk* och på så sätt genomsyra hela utbildningen.” (Ibid., s. 132). Och: ”I hantverksprogrammet finns många yrkesutgångar och flera av dem kan leda till att starta eget företag. Av den anledningen finns i programfördjupningen ett antal ämnen som behandlar kunskaper som kan behövas för att driva ett eget företag, till exempel ämnena *administration, affärskommunikation, entreprenörskap, företagsekonomi, försäljning och kundservice* samt *inköp och logistik*.” (Ibid., s. 133).

Dessutom handlar entreprenörskap om *nyfikenhet, självtillit, kreativitet och förmåga att samarbeta* [mina kurs.], vilket är betydelsefullt inom alla yrkesområden på programmet (Ibid., s. 141).

Entreprenörskap som ämne/kurs är dessutom programgemensamt och det anses som grundläggande oavsett om man ska arbeta inom turism- eller hotellnäringen; ”Turismnäringen präglas av många småföretagare, och efterfrågan på entreprenörer och personer med kunskaper inom entreprenörskap och företagsekonomi är därför stor. Hotellnäringen däremot präglas i stället av stora internationella företag som efterfrågar entreprenörskap ur det breda perspektivet, i form av kreativitet, initiativkraft, problemlösningsförmåga och förmåga att samarbeta.” (Ibid., s. 146).

Begreppet framträder ännu en gång som dubbelt, å ena sidan som en central färdighet i (små)företagande, å andra sidan som viktiga värden och handlingsnormer ”inom alla yrkesområden på programmet”, se ”nyfikenhet, självtillit, kreativitet” och ”förmåga att samarbeta”, ”ta initiativ och ansvar och att omsätta idéer till handling”, liksom ”att starta eget företag”, vilka vi anför till vår dygdesamling.

I det **Industri tekniska programmet (IN)** omtalas begreppet endast i vår Entreprenörskapssats, som ”elevens förmåga att vara reflekterande och innovativ i sitt arbete” (mina kurs.) (Ibid., s. 154), handlingsnormer som vi sparar till vår dygdesamling. Men Entreprenörskapssatsen beskriver också entreprenörskap som ett slags myt eller dröm, som ”garage” och ”källare” (jfr. nedan), som någonting annat än traditionell anställning (jfr. ’Traditionell skolning versus entreprenöriell, s. 14f).

Det finns åtskilliga exempel på hur företag utvecklats genom idéer som kommit från de produktionsnära leden [...] eleven ska ges möjlighet att överväga eget företagande som alternativ till anställning. Att överväga innebär att eleven ska vara förtrogen med det egna företagandets möjligheter och problematiska sidor. Många i dag världsomspännande industrier har börjat i ett garage eller en källare. Det är viktigt att påminna ungdomar om den historien. Det egna företaget kan vara en väg att kommersialisera en idé eller att erbjuda sina tjänster som alternativ till anställning (Ibid., s. 154).

Naturbruksprogrammet (NB) vill också utbilda sina elever i entreprenörskap. För dess olika verksamheter – som ofta innebär ”självständigt arbete där var och en ansvarar för stora värden och för levande material” (Ibid., s. 172) – krävs nämligen ”innovativt tänkande, *entreprenörskap* [min kurs.] och företagsamhet.” (Ibid., s. 165).

Ämnet görs således programgemensamt (tillsammans med: *naturbruk* och *biologi*), eftersom både anställda och egna företagare ”behöver de förmågor som utvecklas inom ämnet.” (Ibid., s. 172). Och från Entreprenörskapssatsen kan vi plocka värdena:

”företagsamhet” och ”entreprenörskap”⁵⁸, liksom handlingsnormerna: ”förmåga att se möjligheter”, ”planera sitt arbete och lösa problem”, ”innovativt tänkande” (två gånger) och ”eleverna ska träna sin kreativa förmåga” (Ibid., s. 167f).

Restaurang- och livsmedelsprogrammet (RL) använder sig av liknande imperativ. Det heter att ”Branschen kännetecknas av många olika typer av företag” och ”[O]avsett om man är anställd eller driver eget företag krävs initiativförmåga, idérikedom och egen drivkraft. Därför ska utbildningen ge kunskaper om entreprenörskap och företagande.” (Ibid., s. 180).

I Entreprenörskapssatsen skrivs värden som ”*kreativitet och flexibilitet*” (mina kurs.) fram, liksom ”*initiativförmåga, idérikedom och egen drivkraft*” (mina kurs.) (Ibid.), vilka vi noterar till vår dygdesamling.

Här nämns också undervisningens form som central, vilket anspelar på det entreprenöriella lärandet (jfr. Fordons- och transportprogrammet); eleverna kan till exempel arbeta i ”projektform, med verklighetsnära uppgifter, i samverkan med företag i branschen eller på andra sätt där de får möjlighet att ta egna initiativ och eget ansvar.” (Ibid.). Man nämner också att entreprenörskap syns i skrivningar om ”företagsekonomisk förståelse och om individens roll i verksamheten.” (Ibid., s. 181.).

VVS- och fastighetsprogrammet (VF) nämner entreprenörskapsbegreppet endast i anslutning till Entreprenörskapssatsen. Här syns begreppet som skrivningar om att ”utveckla förmåga till systemtänkande och *att planera, genomföra och dokumentera sina arbetsuppgifter* [min kurs.] på ett sätt som kräver ett stort mått av såväl *egen drivkraft* som *förmåga att samarbeta med andra* [min kurs.] i olika uppgifter” (Ibid., s. 194).⁵⁹

Det uppmuntras också (i Entreprenörskapssatsen) att eleverna bör lära sig om eget företagande ”eftersom många inom VVS- och fastighetssektorn startar och driver egna företag, ofta mindre sådana.” (Ibid., s. 194).

Detta – att lära sig om företagande – gör man emellertid inte genom att först och främst läsa *om* entreprenörskap utan snarare, tycks det, genom de kontakter som upprättas med ”entreprenörer, beställare och kunder” (Ibid., s. 191) under utbildningens gång.⁶⁰

⁵⁸ Detta är den enda gången som ”entreprenörskap” anges som ett värde i sig självt (och därmed utan vidare precisering) i Entreprenörskapssatsen.

⁵⁹ Att ”utveckla förmåga till systemtänkande och att planera, genomföra och dokumentera sina arbetsuppgifter” är två nya beskrivningar av vårt begrepp. Vi noterar dem som handlingsnormer, liksom den redan kända ”förmåga att samarbeta med andra” och värdet ”egen drivkraft”.

⁶⁰ Även om Företagsekonomi 1 och Entreprenörskap föreslås som programfördjupningskurser. Dessutom finns kursen Entreprenadteknik 100 poäng som tillval (se skolverket.se).

Vård- och omsorgsprogrammet (VO) är det sista yrkesprogrammet. Här ska eleven utveckla ”kunskaper om och färdigheter i vård, omvårdnad och omsorg samt ge kunskaper om hälsa, ohälsa och funktionsnedsättning.” Programmet är ensamt om att sakna specifika inriktningar på sin utbildning, det vill säga det består endast av Gymnasiegemensamma ämnena (600 poäng), Programgemensamma (1100 poäng), Individuellt val (200 poäng), liksom Gymnasiearbete (100 poäng). Entreprenörskapsbegreppet syns endast i vår Entreprenörskapsats som värdena ” *kreativitet och flexibilitet*” (mina kurs.), liksom ” *kvalitetsmedveten*” (min kurs.) och som handlingsnormerna ” *ta initiativ [...], kunna lösa problem i vardagsarbetet och att kritiskt granska invanda rutiner.*” (mina kurs.) (Ibid, s. 208), vilka vi sparar till vår dygdesamling.

3.2.2 Entreprenörskapsbegreppet i de högskoleförberedande programmen

De högskoleförberedande programmen är sex till antalet och skiljer sig delvis i sin innehållsliga struktur gentemot yrkesprogrammen. Vi har antytt detta tidigare (främst via referenser till Nylund 2013 och Liedman & Liedman 2008) men kanske inte på specifikt sätt, nämligen att yrkesprogrammen har genomgående tilldelats 600 poäng avseende de gymnasiegemensamma ämnena (och betydligt fler poäng avseende de programgemensamma ämnena och programmets olika inriktningar) medan de högskoleförberedande programmen tilldelats ungefär dubbelt så många poäng.⁶¹ Denna skillnad – som i hög grad alltså kan beskrivas som en uppdelning i en i högre grad praktisk orienterad utbildning och en mer teoretiskt präglad – får emellertid inget särskilt genomslag visavi entreprenörskapsbegreppet.⁶² Begreppet formuleras i hög grad på samma sätt och i samma utsträckning, det vill säga det framträder framförallt via Entreprenörskapsatsen som olika värden och handlingsnormer vilka överensstämmer med de värden och handlingsnormer som registrerats för yrkesprogrammen.

Ekonomiprogrammet (EK) är det femte och sista programmet där entreprenörskap ska ses som särskilt framträdande, enligt Skolverket.⁶³ Begreppet skrivs fram som ett av fyra centrala kunskapsområden för programmet (tillsammans med samhällsekonomi,

⁶¹ Teknikprogrammet har 1100 poäng, Ekonomiprogrammet 1250 poäng, övriga 1150 poäng.

⁶² Även om man kan tänka sig att yrkesprogrammen, inte minst via sitt arbetsplatsförlagda lärande (APL), kommer närmare själva den entreprenöriella praktiken (se *Gymnasieskola 2011*, s. 23).

⁶³ De övriga är alltså Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet, Hotell- och turismprogrammet och Naturbruksprogrammet (se fotnot 51).

företagsekonomi och juridik), kursen Entreprenörskap och företagande (100 poäng) finns som tillval, en kurs som står under ämnet Företagsekonomi där man lär om ”företagens roll och ansvar i samhället” och där ”entreprenörskap och företagande” (Ibid., s. 224) också behandlas. Dessutom finns generellare skrivelser om begreppet. I andra stycket (under rubriken ”Examensmål för ekonomiprogrammet”) läser vi om de fyra centrala kunskapsområden för programmet och specifikt för entreprenörskap heter det: ”Företagsekonomi utgår från företagets perspektiv och ska tillsammans med entreprenörskap utveckla kunskaper som krävs för att starta och driva företag.” (Ibid., s. 217). Dessa fyra områden ska också prägla gymnasiearbetet. Programmet har två inriktningar, *ekonomi* och *juridik*, och det förra ”ger en grund inom entreprenörskap och företagande.” Här ges eleverna ”teoretiska kunskaper om företag samt metoder för att hantera företagets verksamhet. Dessutom får eleverna möjlighet att praktiskt tillämpa sina teoretiska kunskaper genom arbete i case-form eller i annan fiktiv process.” (Ibid., s. 224).

I Entreprenörskapssatsen skriver man om generellare kvaliteter (vilka vi sparar till vår dygdesamling)⁶⁴ som ”*kreativitet, initiativförmåga och förmåga att omsätta idéer till handling*” (mina kurs.), men även om de specifika förmågorna om konkret företagande; eleverna får ”tillämpa företagande i en verklighetsliknande process genom att exempelvis *starta och driva ett företag* [min kurs.]” och ”[T]illämpningen kan ske under mer eller mindre realistiska förhållanden eller i fiktiv form.” (Ibid., s. 219).

I examensmålen för det **Estetiska programmet (ES)** – som ska ge ”eleverna allsidig träning i det estetiska hantverket” (Ibid., s. 227) – heter det att ”[M]ånga kulturskapare tar uppdrag som egna företagare. Därför ska det finnas möjlighet för eleverna att utveckla kunskaper i entreprenörskap och företagande” (Ibid., s. 227). Och i Entreprenörskapssatsen skrivs ”*kreativitet, skapande, nyfikenhet och kommunikation*” (mina kurs.) (Ibid., s. 229) fram, vilka vi sätter in som värden i vår dygdesamling.

I det **Humanistiska programmet (HU)** anför entreprenörskapsbegreppet dels i egenskap av ämne/kurs, det heter: ”Ämnet *entreprenörskap* ingår i programfördjupningen. På humanistiska programmet kan det till exempel inriktas mot *kulturellt entreprenörskap* [min kurs.], dvs. att skapa, vidareutveckla eller överge idéer inom kulturella verksamheter.” (Ibid., s. 245). Dels som vidare, formerande, värden (i Entreprenörskapssatsen); det ska ”stimulera

⁶⁴ Vi sparar även handlingsnormen att ”starta och driva ett företag” (se nedan) till vår dygdesamling.

eleverna att *se möjligheter* och *ta initiativ*” (mina kurs.), liksom ge utrymme åt elevernas ”*kreativitet* och *idéskapande*” och bidra till ”elevernas *personliga utveckling*.” (mina kurs.)⁶⁵ Här nämns också ”[U]ndersökningar och språklaborationer samt utställningar” som exempel på ”kreativa redovisningsformer” som utbildningen uppmuntrar eleverna att använda (Ibid., s. 239f).

I **Naturvetenskapsprogrammet (NA)** nämns begreppet endast i Entreprenörskapssatsen. Här inskräps värden och handlingsstrategier som: ”*nyfikenhet* och *kreativitet*” (mina kurs.), som ”*ansvarstagande, samarbetsförmåga, initiativförmåga* och *att omsätta idéer i praktisk handling*.” (mina kurs.) (Ibid., s. 249). Dessa begrepp sparar vi till vår dygdesamling. Dessutom anförs vissa (entreprenöriella) arbetssätt som kan prägla utbildningen: ”öppna uppgifter [...] kreativa redovisningsformer, tvärvetenskapliga projekt och olika typer av samarbeten och samverkan med omvärlden” (Ibid.).

Samhällsvetenskapsprogrammet (SA) liknar det humanistiska då det dels inskräper begreppet som ämne/kurs, dels som värden och handlingsnormer. Entreprenörskapssatsen ger oss det sista via: ”*samarbetsförmåga, kreativitet, självständighet, ansvarstagande* och *förmåga att se möjligheter, ta initiativ* och *omsätta idéer i praktisk handling*.” (mina kurs.) (Ibid., s. 260). Som ämne/kurs kan det inriktas mot ”*socialt entreprenörskap* [min kurs.], till exempel att starta och driva en social verksamhet där drivkraften i första hand är att bidra till ett bättre samhälle.” (Ibid., s. 267).

Intressant är att man här också betonar entreprenörskap ”som ett pedagogiskt förhållnings-sätt och inte som något som i första hand ska ge mer specifika kunskaper i att starta och driva egna företag” (ibid., s. 260), alltså utbildning *genom* entreprenörskap, som entreprenöriellt lärande. Dessutom ser vi hur entreprenörskapsbegreppet också kan användas som ett slags paraplybegrepp för olika (entreprenöriella) verksamheter; *kulturellt* entreprenörskap om du verkar inom kulturens fält (jfr. det humanistiska programmet ovan), *socialt* entreprenörskap om du verkar inom sociala verksamheter (jfr. samhällsvetenskapsprogrammet), etcetera.

Teknikprogrammet (TE), det sista av våra 18 nationella programmen, ses entreprenörskap (och företagande) som ”delar i processer där teknik utvecklas [...] Utbildningen ska uppmuntra eleverna att utveckla nya och kreativa lösningar för att skapa och möta

⁶⁵ Dessa värden noterar vi till vår dygdesamling.

förändringar.” (Ibid., s. 270). Och i Entreprenörskapssatsen ”syns det i skrivningar om de teknikutvecklingsprocesser som karakteriserar programmet. Det syns också i skrivningar om såväl *företagande* som *kreativitet* och *innovation*” (mina kurs.) (Ibid., s. 171). Och vi samlar dessa tre sista värden till vår dygdesamling.

4. Slutdiskussion

Avsnittet kommer inledningsvis presentera vår dygdesamling, alltså de *värden* och *handlingsnormer* som vi samlat på oss i resultatkapitlet (från Entreprenörskapssatsen). Värdena motsvarar substantiv och är därmed enklare att avgränsa/räkna, även om de fyra sista värdena är adjektiv (jfr. fotnot 66). Handlingsnormerna representerar snarare verbfraser och står företrädesvis just som fraser, ett slags handlingsrekommendationer för eleven att utveckla (jfr. fotnot 67). De två listor (figur 1 och 2) som vi erhåller motsvarar våra frågeställningar a och b, vilka tillsammans ger oss c, en dygdig elev (eller en idealtypisk entreprenöriell elev) (jfr. s. 40).

Detta resultat kommer vi sedan diskutera i förhållande till de utbildningspolitiska texter vi tidigare kommenterat och hävda att våra erhållna värden och handlingsnormer, vilka tagna tillsammans ger bilden av en kreativ och handlingskraftig elev, förmodligen har en snarare politisk-ekonomisk än pedagogisk bevekelsegrund. Detta kopplas så till läroplansteorins inskärpning av föregående, alltså hur läroplanstexten också alltid är en politisk text där olika värdesystem samsas men också strider med varandra om tolkningsföreträde. Under rubrik 4.2 gör jag några personligare nedslag i läroplanen apropå begreppets konstitutiva drag, vilket också – tillsammans med antydningar om en ny läroplanskod – kommenteras i några avslutande dragningar om fortsatt forskning (4.3).

4.1 En entreprenöriell dygdesamling formeras och uttolkas

De *värden* och *handlingsnormer* som skrivits fram i Entreprenörskapssatsen och vilka vi har samlat på oss då vi läst de 18 nationella programmen ser ut som följer:

Figur 1 Värden i den entreprenöriella dygdesamlingen⁶⁶

Värden	Antal
Kreativitet	11
Initiativförmåga/initiativ	5+1
Samarbete/samarbetsförmåga	1+3
Ansvar/(personligt) ansvarstagande	1+3
Företagsamhet	3

⁶⁶ Som antydde ovan, de sista fyra värdena – kvalitetsmedveten, skapande, idéskapande, företagande – framträder som adjektiv (och kan därmed omedelbart kopplas till elevens karaktär; 'hen ska vara...'). Men då de i hög grad används som övriga (substantivistiska) värden i läroplanstexten anser vi dem som fullgoda representanter här (jfr. för respektive ord s. 34, 35, 36, 37 i vår uppsats).

Idérikedom	3
Nyfikenhet	3
Flexibilitet	2
Självständighet	2
(egen) Drivkraft	2
Problemlösning/problemlösningsförmåga	1+1
Handlingsberedskap/handlingsförmåga	1+1
Entreprenörskap	1
Relation(er)	1
Innovation	1
(personlig) Utveckling	1
Kvalitetsmedveten	1
Skapande	1
Idéskapande	1
Företagande	1

Figur 2 Handlingsnormer i den entreprenöriella dygdesamlingen⁶⁷

Eleven bör ha förmåga:	Antal
att lösa problem/arbete såväl självständigt som i samarbete med andra	4
att omsätta idéer till/i praktisk handling	4
att ta initiativ	4
att starta och driva (ett) företag/att starta eget företag	3+1
att se möjligheter	3
att vara reflekterande och innovativ i sitt arbete/(ha) innovativt tänkande	1+2
att tänka och handla kreativt/träna sin kreativa förmåga	1+1
att ta ansvar	1

⁶⁷ Dessa handlingsnormer överensstämmer inte på samma enkla och entydiga sätt med hur dygder vanligtvis skrivs (som substantiv, se de genomgångna värdena). Handlingsnormerna uttrycks som sagt snarare genom olika verbfraser som ofta formuleras med inledaren 'förmåga att'... se möjligheter, ta initiativ, omsätta idéer, och så vidare. Detta gör att det blir lite svårare att organisera dem. Men de fraser som är identiska eller påminner om varandra har satts samman till en kategori. Ett exempel kunde vara den första kategorin. Här varierar formuleringarna som följer: att lösa problem såväl självständigt som i samarbete med andra / att arbeta självständigt och tillsammans med andra / att samarbeta / att samarbeta med andra. De två sistnämnda verbfraserna utelämnar visserligen "självständigt" men nämns apropå denna kvalitet i *Lgy 11* (se *Gymnasieskola 2011*, s. 141 och 194). I de två första fraserna varierar "lösa problem" med "arbete" och "samarbete" med "tillsammans". Men dessa har setts som semantiskt likvärdiga, varpå dessa fyra fraser blivit en kategori.

att kunna lösa problem i vardagsarbetet	1
att kritiskt granska invanda rutiner	1
att planera, genomföra och dokumentera sina arbetsuppgifter	1
att kunna planera sitt arbete och lösa problem	1

Detta är de värden och handlingsnormer som vi samlat på oss från *Lgy 11* och Entreprenörsskapsatsen och vilka utgör vår entreprenöriella dygdesamling. Vilket redan antytts så kan vi se värdena som egenskaper vilka eleven uppmuntras att utveckla (öva på och *odla*). Handlingsnormerna kunde ses som mer specifika och konkreta förmågor, handlingsmönster, vilka enklare utvecklas om nämnda entreprenöriella värden införlivats. De kompletterar värdena, eller växer ut ur värdena som handlingsrekommendationer.

Vår dygdesamling antyder entreprenörskapsbegreppets omfång; 20 värden (med totalt 52 träffar) och 12 handlingsnormer (med totalt 29 träffar), vilket ger 32 dygder, eller variationer på dygder för eleven att utveckla. Värdena sträcker sig från kreativitet, som alltså är det värde som oftast förknippas med entreprenörskapsbegreppet, via initiativförmåga, flexibilitet, nyfikenhet, självständighet och ansvar, till samarbete/samarbetsförmåga och relation/er, där det sista – exempelvis – anses vara ett viktigt entreprenöriellt värde i Fordons- och transportprogrammet. Handlingsnormerna omsätter alltså så att säga dessa värden (i aktiva fraser), eleven ska tänka och handla kreativt, ta initiativ, ta ansvar, omsätta idéer till handling och (kunna) starta och driva företag, etcetera.

Och här framträder (formuleras) således *vår elev*, – en självständig, kreativ, nyfiken, företagsam och ansvarsfull individ som är kvalitetsmedveten, systemtänkande, (idé)skapande och företagande. Hen har (egen) drivkraft, idérikedom och flexibilitet som speglas i initiativ-, samarbets- och problemlösningsförmåga, vilket ger en sorts handlingsberedskap, goda relationer, innovation, personlig utveckling, *entreprenörskap*. Hen kan (därmed) lösa problem och samarbeta med andra, omsätta idéer i praktisk handling, ta initiativ, se möjligheter, handla reflekterande och innovativt, kreativt, ta ansvar, hen kan kritiskt granska och planera, genomföra och dokumentera sina arbetsuppgifter, hen kan *starta och driva företag*.

Med detta egenskaps-potpurri vill jag inte förta det seriösa i vår framställning, endast antyda om den (över)människa som här framträder; vem skulle inte vilja vara så här?! Och det är utifrån denna dygdiga elev som man också kan tala om begreppets *fostrande* ambitioner.

Entreprenörskapsbegreppet står inte bara för företagande och business, alltså den snävare ekonomiska betydelse som i *Lgy 11* kunde representeras av entreprenörskapskursen. Begreppet står minst lika mycket för vissa generellare värden som eleven förväntas utveckla. Dessa värden – som också syns i vissa specifika handlingsnormer och som vi tillsammans kallar entreprenöriella dygder – gör alltså inte bara anspråk på att utveckla vissa avgränsade kompetenser hos eleven, utan de vill nå *hela* människan. Leffler och Mahieu (2012) skriver i sin artikel ”Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan” om ”[D]e s.k. inre entreprenöriella egenskaperna”, ”sådant som handlar om attityder och livssyn” och hur skolan kan ”användas för att fostra entreprenöriella individer” (Leffler & Mahieu 2012, s. 177-178). Och här påminns vi om *det entreprenöriella lärandet*, lärandemetoden som vill utmana vad man kallar den traditionella (svenska) skolans former, som vill *genomlysa* skolans verksamhet för att just, tycks det, formera en ny slags elev, *entreprenöriell*, en framtida företagande medborgare.

Trots dessa sköna ord om en entreprenöriell pedagogik – som inte sällan skrivs fram som ofrånkomlig apropå vidare samhällsliga förändringar; som ett nödvändigt *paradigmskifte* i skolans verksamhet – bör man notera att den först och främst tycks vara politiskt formulerad (uppfunnen). Det vill säga, snarare än att komma från de egna pedagogiska leden, *ur sig själv framvuxen*, har den initierats av politiska intressen. Även om vår uppsats inte först främst undersökt detta, det vill säga begreppets beredning och formering i utbildningspolitiska texter, så föreslår de dokument vi kommenterat i hög grad detta (jfr. kap. 2.2.1; även Christensens studie). Redan i Närings- och handelsdepartementets skrivelse från 1997 kan man läsa (i förordet av Peter Nygårds, statssekreteraren vid departementet):

Globalisering och snabb teknisk utveckling driver fram flexiblare arbetsorganisationer vilket ökar behovet av handlingskraftiga individer i hela *arbetslivet* [min kurs.]. Kravet på individuell problemlösningsförmåga, initiativförmåga samt förmåga att vara kreativ och flexibel ökar, liksom behovet av egen självtillit. För att trygga *tillväxt* och *sysselsättning* [mina kurs.] måste vi helt enkelt få till stånd ett ökat inslag av entreprenörskap i bemärkelsen individuell företagsamhet i hela samhället. Det finns ett utbrett samförstånd om att grunden för entreprenörskap och företagsamhet måste läggas i skolan. (Ds 1997:3, s. 3).

Det vill säga, begreppet anses först och främst viktigt för att ”trygga tillväxt och sysselsättning”, för ”arbetslivet”, och skolan blir institutionen som ska lägga grunden för detta, en utbildare (uppfostrar) till entreprenörskap.⁶⁸ Denna hållning bekräftas och

⁶⁸ Man kan jämföra citatet ovan med *Lgy 11*:s första omnämnande av entreprenörskapsbegreppet, den passage som vi kallade för en ”grundläggande och sammanfattande entreprenöriell figur i läroplanstexten” (s. 22f), och se påfallande likheter. Argumentationen tycks lyda (Ds:1997:3 citeras först, sedan *Lgy 11*); *omvärldsförändringar*

preciseras i hög grad i de senare utredningsarbetena (till exempel gymnasieutredningen SOU 2008:27, propositionen 2008/09:199 och Utbildnings- och Näringsdepartementets gemensamma skrift, *Strategi för entreprenörskap i utbildningssystemet*).

Alltså, våra registrerade värden och handlingsnormer (de entreprenöriella dygderna) vilka eleverna uppmuntras att utveckla, detta görs inte i första hand för elevernas egen (sjäsliga) formering (jfr. bildningsbegreppet)⁶⁹, utan den grundläggande motiveringen verkar snarare vara att – med närmast desperata förtecken – fostra, anpassa och böja eleven efter en alltmer globaliserad och snabbt föränderlig världsekonomis förutsättningar; 'bli entreprenör!' tycks besvärjelsen heta, 'och du kommer lyckas!'⁷⁰

Entreprenörskap blir med andra ord ett slags universallösning på tillväxt- och sysselsättningsfrågor, på vad man anser vara en oförutsägbar (fram)tid.⁷¹

Denna koppling mellan det som kunde kallas *det politiska och det pedagogiska*, eller hur politiskt framtagna och initierade agendor för svensk skola (skolpolitik), vilka i sin tur speglar ett omliggande samhälles ideologiska prägling, görs till pedagogiska bud som också (då och då) nedtecknas i skolans styrdokument, är en av läroplansteorins grundläggande iakttagelser. Vi kan erinra oss den redan citerade passagen: "I läroplanen gestaltas, eller hellre kodifieras de signifikanta värden, normer och kunskaper som anses väsentliga för att leva och verka i samhället. Beträktad på det sättet är läroplanen statens primära ideologiska instrument för att styra skolan och i förlängningen också samhället" (Englund m.fl. 2012, s. 9). *Lgy 11* blir utifrån denna syn alltså ett dokument präglad av olika gruppers ideologiska intressen som ges i form av värden, normer och kunskapssyn, det vill säga som syns som både normativa fostransmål och kunskapsideal, som *konkurrerar om uttolknarnas uppmärksamhet*. Och Entreprenörskapsbegreppet blir i och med *Lgy 11* en del av detta

("Globalisering och snabb teknisk utveckling" / "Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet") *ställer nya krav på den enskilde* ("ökar behovet av handlingskraftiga individer i hela arbetslivet" / "ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta"), *de bör bli entreprenöriella/utveckla entreprenöriella förmågor* ("problemlösningsförmåga, initiativförmåga samt förmåga att vara kreativ och flexibel" / "kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem").

⁶⁹ Även om det finns uttalanden som kopplar entreprenörskap till ett bildningsbegrepp, eller "ett nygammalt bildningsideal som innebär att välorienterade och initiativkraftiga individer i samspel med andra förverkligar visioner" (Ds:1997:3, s. 17). Jfr. fotnot 26.

⁷⁰ Jfr. Sjöbergcitat s. 47 eller redan citerade: "Entreprenören konstrueras på så sätt som den idealtypiske medborgaren i den flexibla marknadsekonomi, en person som tar eget ansvar genom att utnyttja sin fulla potential." (Nordin 2012, s. 123).

⁷¹ Här kunde man förmodligen se olika (klass)skiktning avseende utbildningsprogram; yrkesutbildningen ska leda till enkel och snabb anställning (gärna som egen företagare), de högskoleförberedande programmen ska förbereda eleverna för 'större uppgifter än så'; förslagsvis flexibel, kreativ arbetskraft på den globala arbetsmarknaden (jfr. Nordin 2012 och Nylund 2013).

system (av tecken), ytterligare en *kod* (eller utbildningskonception) att använda för att tyda läroplanstexten (jfr. resonemang om en ny läroplanskod i 4.3).

En kortare anmärkning man kan göra i sammanhanget är att anföra begreppet 'demokrati' och undra hur de värden som förknippas med samspelar med de entreprenöriella värden och handlingsnormer som vi funnit. I läroplanstexten heter det att "[D]et är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap *om* [min kurs.] grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas *i demokratiska arbetsformer* [min kurs.] och utveckla elevernas förmåga att vilja ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet" (*Lgy 11*, s. 6). Passagen understryker alltså att det inte räcker med att (teoretiskt) undervisa *om* demokrati. Undervisningen ska också bedrivas i demokratiskt arbetsformer, det vill säga verka *genom* demokrati. Detta påminner mycket om hur man bestämmer entreprenöriellt lärande, nämligen att det inte bara handlar om att undervisa (teoretiskt) *om* entreprenörskap, utan själva lärandet (arbetsformerna) ska ske *genom* entreprenörskap. Och man kan fråga sig om dessa två arbetssätt – ett demokratiskt, ett entreprenöriellt – överensstämmer med varandra eller inte.⁷²

4.2 En personligare reflektion om entreprenörskapsbegreppet i *Lgy 11* och dess tendens till konstitutivt-invasivt liv

Entreprenörskapsbegreppet har också en tendens att 'sprida ut sig' i *Lgy 11*, eller att motsvara praktiker som man inte omedelbart förknippar med det. Den tidigare forskningen understryker förvisso genomgående hur svårdefinierat begreppet är och hur det tycks undgå en klar och tydlig (pedagogisk) bestämning; detta syns också i vår dygdesamling (och kunde förklara begreppets 'ombytlighet'). Men jag skulle vilja understryka detta begreppets *mångtydighet* genom några (personligare) exempel.

Som svensk lärare kunde jag inte undgå att lägga märke till Hantverksprogrammets skrivningar om varför svenskämnet ses som centralt i utbildningen. Svenska är ett av nio gymnasiegemensamma ämnen och i anslutning till att programstrukturen kommenteras görs

⁷² De värden och handlingsnormer som vi registrerat motsäger visserligen inte (omedelbart) de demokratiska värdena. Men man kunde tänka sig att om entreprenörskapsbegreppet så att säga döljer en annan logik, eller andra motiv än att eleverna ska vara självständiga och kreativa (för sin egen skull), nämligen marknadsekonomiska, så kunde ett demokratiskt och entreprenöriellt förhållningssätt snarare strida med varandra. Detta är intressant, och understryks till exempel av nämnda Agewall i hennes studie om välfärdens nya organisering, nämligen att ekonomisk effektivitet (ekonomiska värden) ofta betraktas som apolitiska och som "något objektivt och neutralt" (Agewall 2005, s. 9). Men i själva verket, detta är hennes slutsats, påverkar de demokrativärdena negativt (jfr. fotnot 75).

också vissa anmärkningar om dessa gymnasiets grundämnen.⁷³ Där heter det: ”Ämnet *svenska* eller *svenska som andraspråk* utvecklar kunskaper om och färdigheter i muntlig och skriftlig kommunikation som bland annat behövs i arbetslivet. Det kan till exempel vara i samband med kundkontakter och för att marknadsföra en vara eller ett företag.” (*Gymnasieskola 2011*, s. 131). Denna syn på svenskämnet bör kunna ses som övervägande *instrumentell*, det vill säga ämnet finns först och främst till för *någoting annat än sig själv* (här: ”arbetslivet” och för ”kundkontakter”, ”för att marknadsföra en vara eller ett företag”). Detta behöver emellertid inte vara problematiskt; nog måste skolans verksamhet verka ’meningsfull’ och ’användbar’, så att säga grundlagd i elevens intressen och synfält och – kunde man hävda – kopplad till hens ’utkomst’ eller framtida verksamhet (skolans institutionella legitimitet vilar förmodligen på just denna premiss). Men att entydigt och ensidigt koppla svenskämnet till dessa till synes bestämda färdigheter/förmågor (”kundkontakter”, etcetera) vilka, så att säga, inte är överskridande till sin karaktär utan fasta, verkar (betydelse)fattigt. Här tangerar vi återigen uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande program, en skillnad som vår studie visserligen inte specifikt intresserar sig för, men som vi då och då kommenterat (jfr. fotnot 14). Man kan nämligen jämföra de flesta av yrkesprogrammets skrivelser om svenskämnet (de program där ämnet kommenteras, vill säga) med de högskoleförberedande programmets kommentarer om detsamma. Det är ofta stora skillnader. I Teknikprogrammets kommentarer kan man exempelvis läsa: ”Ämnet *svenska* eller *svenska som andraspråk* har ett särskilt uppdrag i att förstärka elevernas språkliga förmåga, även om samtliga ämnen bidrar till elevernas språkutveckling. I den tredje kursen i *svenska* eller *svenska som andraspråk* betonas förmåga att ta del av större mängder text och att analysera, värdera och dra slutsatser av olika texter. Därigenom ges eleverna möjlighet att utveckla den språkliga förmåga som krävs för högskolestudier.” (Ibid., s. 276). Men – och intressantare för vår undersökning – man kunde också tänka sig att byta ut svenskämnet (i citatet om Hantverksprogrammet) mot, förslagsvis, entreprenörskap och vi märker att manövern knappast verkar strida mot det senare begreppets betydelse. Ett av de mer grundläggande motiven bakom entreprenörskapsbegreppet är dess koppling (och oavhängiga betydelse för) *arbetslivet* och att begreppet kunde vara användbart i ”kundkontakter och för att marknadsföra en vara eller ett företag”, torde inte vidare behöva kommenteras.

Alltså, svenskämnet har i sammanhanget gjorts liktydig med (kunde bytas ut mot) entreprenörskapsbegreppet.

⁷³ Även om det varierar från program till program vilka av dessa ämnen som kommenteras. Till Hantverksprogrammet kommenteras till exempel alla gymnasiegemensamma ämnen utom Religionskunskap (se *Gymnasieskola 2011*, s. 131).

Som författare och tidigare litteraturvetenskapsstudent har jag inte heller kunnat undgå att fundera på entreprenörskapsbegreppet och dess karaktäristika i förhållande till konstnären, eller *den konstnärliga praktiken*. Jag kom framförallt att tänka på detta då jag läste om det estetiska programmet i *Lgy 11* och dess olika inriktningar, dans, musik, teater, bild och formgivning och hur eleven via dessa verksamheter ska ”*skapa* [min kurs.], uppleva, och tolka konst och kultur”. Vi kan också läsa att ”[U]tbildningen ska ge eleverna möjlighet att *arbeta skapande* [min kurs.]” och att ”[K]reativitet, *nyfikenhet* [min kurs.], kommunikation, samspel samt förmåga till *eget skapande* [min kurs.] och framförande ska vara centralt i utbildningen” (*Gymnasieskola 2011*, s. 227). Här är med andra ord platsen (utbildningen) framför andra där eleverna såväl teoretiskt men framförallt praktiskt får orientera sig kring frågor som kan kopplas samman med *konst* och *konstnärskap* och – i förhållande till detta – skapande och kreativitet. Men det blir också tydligt hur nära dessa värden och handlingsnormer, vilka alltså ska ligga till grund för de olika ’konstnärliga praktikerna’, dans, musik, bild, etcetera, också kunde användas för att beskriva entreprenörskapsbegreppet. Vi kan se till vår erhållna dygdesamling eller – ännu bättre – jämföra ovan med vad som står i Entreprenörskapssatsen i samma program, nämligen att entreprenörskaps syns som ”*kreativitet, skapande, nyfikenhet* [min kurs.]” och att eleverna ska ”få arbeta med *eget skapande* [min kurs.]” och ”ta fram *nya idéer* [min kurs.]” (*Ibid.*, s. 229); värdena och handlingsnormerna är desamma!

Just denna koppling till konst/konstnären/konstnärliga praktiker görs då och då också i litteraturen. Johannisson nämner detta explicit när han diskuterar hur entreprenörskap behöver en ny ”språklig dräkt” (Johannisson m. fl. 2000, s. 94) för att passa in i skolsammanhang; ”I konsten finns det många begrepp som passar bra när man talar om entreprenörskap: inspiration, passion, engagemang, kreativitet, spontanitet, intuition, improvisation” (*ibid.*, s. 95). Och Hjorth (2003) beskriver entreprenören som en ’homo ludens’, en lekande människa, något som också brukar anföras som drag hos konstnären.

Men det intressanta här är alltså att entreprenörskapsbegreppet – liksom det tidigare gjorde med svenskämnet – gjorts liktydigt med den estetisk-skapande praktiken, eller hur entreprenörskapsbegreppet också verkar innefatta (ha lagd rabarber på) en konstnärlig diskurs.⁷⁴

⁷⁴ Man kunde dra detta tankeexperiment ännu längre genom att jämföra en romantisk-modernistisk syn på konstnären (exempelvis företrädd av Charles Baudelaire) med Schumpeters syn på entreprenören och hans verksamhet, för att sedan relatera detta till *Lgy 11*:as entreprenörskapsbegrepp. Detta skulle inte minst vara

Denna övertagande-inlemmande tendens hos begreppet kan man också se visavi det humanistiska respektive samhällsvetenskapliga programmet där begreppet plötsligt skrivs med prefix, som *kulturellt* respektive *socialt* entreprenörskap. Alltså, oavsett verksamhet *kan du vara entreprenöriell*.

Sammantaget ger detta ett märkligt begrepp, liksom invasivt-konstitutivt, det sprider ut sig i läroplanen. Det har en snävare betydelse (business/starta och driva företag), en bredare betydelse (utveckla entreprenöriella dygder) men också *andra* betydelser, betydelser som till exempel lyckas med konststycket att förvandla ett av skolans klassiska bindningsämnen, svenska, till några fraser om kunskaper och färdigheter som ”behövs i arbetslivet. Det kan till exempel vara i samband med kundkontakter och för att marknadsföra en vara eller ett företag.” Och detta begreppets tendens bör tas på största allvar, det är vår uppsats hållning; det vill säga, att inte lättvindigt låta ett begrepp som huvudsakligen grundläggs efter ekonomiska linjer framträda i skolans styrdokument som ett grundläggande värde/värdesystem utan en livlig diskussion om konsekvenserna av detta.⁷⁵

Slutligen kan vi ställa den retoriska frågan; Om Entreprenörskapsbegreppet *inte* handlar om (ett utfall av) ekonomiska värden, om att framförallt öva elever i företagande och därmed ’säkerställa’ fortsatt tillväxt och framgångsrik konkurrens på olika marknader; om begreppet står i *Lgy II* för sitt pedagogiska värdes skull, det vill säga för att odla dygder som kreativitet, skapande, nyfikenhet bortom ett ekonomiskt imperativ, varför då använda begreppet överhuvudtaget? Alltså, varför entreprenörskap som samlande princip för vissa värden och handlingsnormer som gjorts fria från begreppets ursprungliga betydelse? Då finns det ju bara ’pedagogik’ kvar i kvar i vad Christensen kallade ’pædagogisk entreprenørskab’.

intressant att studera apropå forskningens vilja att tona ner det speciella hos entreprenören, entreprenören som *undantagsmänniska*, samtidigt som de värden och handlingsnormer som vi registrerat antyder om en allt annat än alldaglig elev; snarare någon ’full av potential’, skapande och speciell (jfr. Baudelaire 2005 och Luthersson 1986).

⁷⁵ Denna ’livliga diskussion’ kunde inte minst handla om vilket medborgarideal som vi vill utveckla; ett entreprenöriellt-företagande ideal grundat i den privata sfärens hysch-hysch om ’företagarhemligheter’, eller ett medborgarideal som snarare vilar på (givetvis idealtypiskt formulerat) offentlighetens principer om öppenhet och insyn, ett slags (försök till) rättvis utspridning av makt/möjligheter och förtröstan till det goda samtalet (jfr. fotnot 2 och 72).

4.3 Fortsatt forskning

Förutom att vårt studium av entreprenörskapsbegreppet i *Lgy 11* i de flesta avseenden *kunde fördjupas* (i denna bemärkelse ses vår studie endast som en inledande skiss), kunde man prova att använda Lundgrens *kodbegrepp* som mer än omliggande teoretisk ram och förståelse för entreprenörskapsbegrepp (vilket vi har gjort i vår uppsats). Det vill säga, vi skulle se på de värden och handlingsnormer som vi registrerat inte bara som entreprenörskapet, utan som ett första steg mot – förslagsvis – organiserandet av en ny läroplanskod, vi kunde kalla den för '*marknadskod*'. Denna hypotetiska sjätte läroplanskod var också mitt första intresse; jag ville undersöka *Lgy 11* på jakt efter denna kod (och inte entreprenörskap). Koden skulle beskriva (tänkte jag) de sista decenniernas – med start ungefär vid skiftet 80/90-tal och den period som Lundgren kallar den "mest omfattande och framför allt snabbaste reformperioden i svensk skolhistoria" (Lundgren 2006, s. 67) – marknadsorienterade skolpolitik inte minst karakteriserad av friskolereform, decentralisering, uppkomsten av en 'skolmarknad', och så vidare.⁷⁶ Och jag ville förklara denna marknadskod med en vidare nyliberal ideologi där individen "betraktas som *en rationell entreprenör* [min kurs.] som utifrån egna kloka val tar hand om sig själv och sin egen välgång" (Sjöberg 2011, s. 31)... Men så stötte jag på entreprenörskapsbegreppet och de omkringliggande strukturella betingelserna övergavs delvis till förmån för *läroplanstexten*.

Men detta kunde göras, alltså att utifrån Lundgrens kodbegrepp fråga sig om ett marknadens språk – där 'entreprenörskap' skulle ingå – alltmer komma att präglade våra styrdokument.

Den kanske mest naturliga följden av vår studie vore emellertid att undersöka *effekten* av dessa läroplansskrivelser om entreprenörskap. Det vill säga, har dessa textuella uppmaningar om entreprenörskap fått genomslag på gymnasieskolorna? Finns det en entreprenöriell jargong eller anda som ges utrymme, som verkar växa fram, som bärs upp av lärarna och som syns hos/i eleverna? Det är också först här – alltså, i ett studium av klassrummets verksamhet och praktik – som man kunde se om entreprenörskapsbegreppets fostransanspråk får några konkretare *didaktiska implikationer*, det vill säga, om den specifika

⁷⁶ Se Englund (1995b) och hans resonemang om hur svensk skolas verksamhet alltmer kommer att präglas av private good (i motsats till public good) och hur demokratibegreppet förskjutits från en kollektiv, medborgerlig betydelse till att främst kopplas samman med individen, eller "det individuella livsprojektet" (Englund 1995b, s. 29). Jfr. s. 8 i vår uppsats.

ämnesläraren ger akt på läroplanstextens (teoretiska) anvisningar om entreprenörskap eller inte. Följer vi vår syn på språket som *verklighetskonstituerande*, det vill säga, genom att prata (använda ord) på ett speciellt sätt, görs också detta sätt att tala – förr eller senare – rådande, eller i alla fall inbjuder till att användas; sett så skulle skrivningarna om entreprenörskap också få kvalitativa verkningar i praktiken och varje ämneslärare vore tvungen att åtminstone förhålla sig till begreppet i sin undervisning.

5. Litteraturförteckning

- Agevall, Lena (2005) *Välfärdens organisering och demokrati. En analys av New Public Management*, Växjö: Växjö University Press
- Baudelaire, Charles (2005) *Det moderna livets målare*. Stockholm: Leo förlag.
- Berglund, Karin, Holmberg, Carina (2007) *Entreprenörskap & skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* Örebro: Forum för småföretagsforskning.
- Christensens, Ditte Storck (2014) *Et alvorsord. Om introduktionen af entreprenørskab i den Svenske skole 2009-2011*. Speciale i Pædagogisk filosofi, Aarhus universitet.
- Dovemark, Marianne (2007) *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Drugge, Chritina, Danell, Torbjörn (2006) *Företagsamt lärande och arbetsliv. Ett utbildningsmaterial för arbetslivet: företagare – näringsliv – närsamhälle 3*. Umeå: Länsstyrelsen Västerbotten.
- Ds 1997:3 *Entreprenörskapets tecken. En studie av skolning i förnyelse*. Stockholm: Fritze.
- Englund, Tomas (1993) Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning & demokrati*, årgång 2, nr. 1. s. 23-40.
- Englund, Tomas (1995a) Introduktion. I: Tomas Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Englund, Tomas (1995b) Utbildningspolitiska vägval – förändrade förutsättningar för skola och didaktik. I: Englund, Tomas (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Englund, Tomas (1995c) Varför en ny läroplan? I: Tomas Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva, Sundberg, Daniel (2012) Introduktion – vad räknas som kunskap? I: Tomas Englund, Eva Forsberg, Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2007) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Europaparlamentet (2006) *Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*.
- Falk Lundqvist, Åsa, Danell, Torbjörn (2005a). *Företagsamt lärande och ledarskap. Ett utbildningsmaterial för skolledare och politiker 1*. Umeå: Länsstyrelsen Västerbotten.

- Falk Lundqvist, Åsa, Danell, Torbjörn (2005b). *Företagsamt lärande i lärarutbildningen. Att lära andra lära företagsamhet 2*. Umeå: Länsstyrelsen Västerbotten.
- Falk Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar (2006). *Företagsamt lärande i teori och praktik. Handbok och idématerial för lärare och elever 4 5*. Umeå: Länsstyrelsen Västerbotten.
- Falk Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedberg, Gudrun (2011) *Entreprenöriell pedagogik i skolan. Drivkrafter för elevers lärande*. Stockholm: Liber.
- Falk Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedberg, Gudrun (2014) *Entreprenöriellt lärande i praktik och teori*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, Anders (2010) *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Fritzell, Christer (2008) *Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet*. I: Fritzell, Christer. (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö university press.
- Greiff, Camilo von, Hartman, Laura (2011) *Skolan behöver inte ett nytt flummigt begrepp*. *Svenska Dagbladet*. 25 augusti.
- Hjorth, Daniel (2003) *Rewriting Entrepreneurship. For a new perspective on organisational creativity*. Malmö: Liber ekonomi.
- Högskoleverket (2009:16 R) *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Johannisson, Bengt, Madsén, Torsten, Wallentin, Christer (2000) *Aha! Företagsamt lärande. En skola i förnyelse*, Örebro: Utbildningsradion.
- Johannisson, Bengt (2005) *Entreprenörskapets väsen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lackeus, Martin, Moberg, Kåre (2013) *Entreprenörskapsutbildning. Från ABC till PhD*. Entreprenörskapsforum.
- Landström, Hans (2000) *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Leffler, Eva, Mahieu, Ron (2010) *Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan*. I: Larsson, Eva (red.) *Fostran i skola och utbildning. Historiska perspektiv*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria.
- Leffler, Eva (2006) *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskapet och företagsamhet i skolan*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Liedman, Matilda Hjorth, Liedman, Sven-Eric (2008) *Den livslånga lärlingen. Utbildning & demokrati*, årgång 17, nr. 1, s. 17-28.

- Linde, Göran (2006) *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P. (1989) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, Ulf P. (2006) *Utbildningspolitik och utbildningskoder. Förändringar i svensk utbildningspolitik*.
- Lundgren, Ulf P. (2012) *Den svenska läroplansteoretiska forskningen – en personligt hållen reflektion*. I: Tomas Englund, Eva Forsberg, Daniel Sundberg (red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger (2012) *Skolans tidiga historia och utveckling. Från skrivarskola till folkskola*. I: Ulf P. Lundgren, Roger Säljö, Caroline Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Luthersson, Peter (1986) *Modernism och individualitet. En studie i den litterära modernismens kvalitativa egenart*. Stockholm: Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Lgr 11. Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Mellén, Johanna (2010) *Entreprenöriella förhållningssätt. En studie av policytexter avseende utbildning till entreprenörskap*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nordin, Andreas (2012) *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Nordiska ministerrådet (2011) *Kreativitet, innovation och entreprenörskap i uddanningssystemene i Norden – bakgrunn och begrepsinnehåll basert på politiskinitiering och strategivalg*. Köpenhamn: TemaNord 2011:517.
- Nylund, Mattias (2013) *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro: Örebro universitet.
- Olofsson, Andres (red. 2009:1) *Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle. Formering av en ny pedagogisk identitet?* Mittuniversitetet, Institutionen för utbildningsvetenskap: Härnösand.
- Otterborg, Annica (2011) *Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Prop 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.

- Regeringskansliet (2009) *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*.
- Schumpeter, Joseph (2008) *Schumpeter. Om skapande förstörelse och entreprenörskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sjöberg, Lena (2011) *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2010a) *Entreprenörskap i skolan*. Stockholm.
- Skolverket (2010b) *Entreprenörskap i skolan – en kartläggning*. Stockholm.
- Skolverket (2010c) *Lärare i den nya gymnasieskolan. Högre krav och kvalitet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011) *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015) *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27 *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Sundberg, Daniel (2008) *Det svenska skolsystemets omstrukturering: reformrörelser och styrningsdiskurser sedan 1990-talet. I: Fritzell, Christer (red.) Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö university press.
- Sundberg, Daniel (2012) *Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I: Tomas Englund, Eva Forsberg, Daniel Sundberg (red.) Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Svedberg, Gudrun (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund (2011) *Rustade för yrkeslivet? Företagens syn på skolans arbete och de ungas kompetenser*. Stockholm.
- Wahlström, Ninni (2009) *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, Ninni (2015) *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerup.

5.1 Internetkällor

www.pedag.umu.se/projekt/foretagsamt-larande/

www.skolverket.se

www.tillvaxtverket.se