



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Entreprenöriellt lärande i skolan

En intervjustudie om hur lärare upplever entreprenöriellt lärande
i ett marknads- och målstyrt skolsystem

Klara Olsson

Självständigt arbete: L3XA1A
Höstterminen 2021

Examinator: Malin Dahlström

Sammanfattning

Titel: Entreprenöriellt lärande i skolan – En intervjustudie om hur lärare upplever entreprenöriellt lärande i ett marknads- och målstyrt skolsystem

Title: Entrepreneurial learning in school – An interview studie about how teachers view entrepreneurial learning in a market and goal driven school system

Författare: Klara Olsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Malin Dahlström

Nyckelord: entreprenöriellt lärande, marknadsstyrning, målstyrning, kunskap, kompetens

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur sex lärare ser på entreprenöriellt lärande i deras undervisning, vad begreppet innefattar och hur de uppfattar implementeringen. Studien har även avsett undersöka lärarnas syn på huruvida implementeringen kan påverka elevers inlärning, samt om de anser att entreprenöriellt lärande är förenligt med skolans bedömnings- och övriga bildningsuppdrag. Ämnet bär med sig en problembild, med flera sammanlänkade aspekter. Entreprenöriellt lärande är starkt knutet till marknadsstyrning, där eleverna förväntas utveckla kompetenser de kan ha nytta av i framtiden. Skolan måste svara mot kravet på kvalitet, genom målstyrning och bedömningsituationer, vilket kan vara svårt att förena med det entreprenöriella lärandet. Slutligen kopplas entreprenöriellt lärande till att eleverna ska utveckla vissa kompetenser, samtidigt som läroplanens betoning på ämneskunskaper ökar. Här finns således en spänning mellan å ena sidan långsiktiga kompetenser, och å andra sidan kortsiktiga, mätbara ämneskunskaper.

Studien har genomförts med semi-strukturerade intervjuer som grund, där sex lärare, verk samma i årskurs 1–3 valdes ut genom ett bekvämlighets- och målstyrt urval. Deltagarna är lärare utan specifik erfarenhet av att arbeta med entreprenöriellt lärande, då studien avser att undersöka hur lärare som inte aktivt undervisar enligt arbetssättet ser på implementeringen av det. Datan som framkom analyserades sedan utifrån en innehållsanalytisk metod, och vidare med läroplansteori som teoretiskt ramverk. Ur resultaten framkommer att lärarna resonerar lite olika kring begreppet och vad de lägger i det. Däremot att entreprenöriellt lärande har en given plats i skolan, tycks samtliga vara överens om. Vidare visar resultatet att de flesta lärarna ser bedömningsaspekten som utmanande. Det visar också att entreprenöriellt lärande tycks passa en särskild typ av elever, där arbetssättet verkar bära med sig ett visst elevideal. Slutligen diskuterar lärarna aspekten om kompetenser kontra kunskap, som kan kopplas till att den formulerade läroplanen är en kompromiss av vilken kunskap som olika krafter i samhället ser som den rätta.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund.....	2
2.1. Skolans roll då och nu.....	2
2.2. Utbildningspolitisk bakgrund och marknadslogik	2
2.3. Målstyrning och bedömning	4
2.4. Läroplanens bildningsideal och kunskapsfokus.....	5
3. Tidigare forskning.....	6
3.1. Begreppet entreprenöriellt lärande.....	6
3.2. Entreprenöriellt lärande i praktiken	7
3.3. Kritik mot entreprenöriellt lärande	8
3.3.1. Konflikt mellan bedömningsuppdraget och entreprenöriellt lärande	9
3.3.2. Entreprenörskap som norm	9
3.3.3. Politiskt knutet begrepp	10
4. Teori.....	11
4.1. Läroplansteori	11
5. Metod	13
5.1. Datainsamlingsmetod.....	13
5.2. Genomförande.....	13
5.3. Analysmetod och tillvägagångssätt vid analys	13
5.4. Urval	14
5.5. Etiska riktlinjer.....	15
6. Resultat och analys	17
6.1. Begreppets innebörd och implementeringen av det.....	17
6.2. Fördelar med entreprenöriellt lärande.....	20
6.2.1. Vikten av att främja entreprenöriella kompetenser.....	20
6.2.2. Förbättrad kunskapsutveckling	21
6.3. Utmaningar med entreprenöriellt lärande	22
6.3.1. Baskunskaper före entreprenöriellt lärande	22
6.3.2. Elevernas mångfald.....	24
6.4. Entreprenöriellt lärande och bedömning.....	25
6.5. Entreprenöriellt lärandes plats i skolan och samhället.....	26
7. Diskussion.....	28
7.1. Begreppet och implementeringen av det.....	28
7.2. Entreprenöriellt lärande och bedömning.....	29

7.3. Entreprenöriellt lärandes elevideal	29
7.4. Kompetens kontra kunskap.....	30
7.5. Slutsatser	30
7.6. Metoddiskussion	31
7.7. Förslag på vidare forskning	32
Referenser	33
Bilaga 1: Samtycke till medverkan.....	36
Bilaga 2: Intervjuguide	37

1. Inledning

Sedan 2011 ska entreprenörskap enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr11, 2019) prägla skolans undervisning och eleverna förväntas genom denna utveckla de så kallade entreprenöriella kompetenserna. I läroplanen lyfts bland annat kreativitet, problemlösning, initiativtagande och samarbetsförmåga som sådana kompetenser. Utvecklingen av dessa banar väg för elevernas senare samhällsliv där de kan bidra till ekonomisk och social tillväxt. Syftet är att stärka landets konkurrenskraft där inspiration har hämtats från politiskt anknutna organisationer som EU och OECD. Att skolan ska arbeta med kompetenserna som främjar entreprenörskap står således klart, men *vad* som exakt menas med entreprenöriellt lärande har visat sig vara svårdefinierat. Entreprenöriellt lärande och dess uppkomst kan knytas till en rad sammanflätade aspekter. Samhällets och skolans förändringar med bland annat marknadsstyrningens intåg är en av dessa, där eleverna förväntas utveckla kompetenser som de kan ha nytta av i framtiden. Skolan behöver samtidigt svara mot ett krav på kvalitet, genom målstyrning och bedömning, vilket kan ge upphov till en konflikt mellan å ena sidan utvecklandet av entreprenöriella kompetenser och å andra sidan mätbar bedömning. Samtidigt ges ämneskunskaper en större roll i läroplanens revideringar som börjar gälla hösten 2022. Problemet som följande studie utgår från är således spänningen mellan entreprenöriellt lärande, ett begrepp starkt knutet till marknadsstyrning, och skolans uppgift att under ständig granskning utveckla kunskap och bildning. Studiens fokus på lärares uppfattningar av detta kan bidra till forskningsområdet då det finns en avsaknad av kritisk forskning om hur entreprenöriellt lärande tillämpas i skolan.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare i årskurserna 1–3 uppfattar begreppet entreprenöriellt lärande och implementeringen av begreppet i deras undervisning. Studien avser även att undersöka vilka konsekvenser lärarna beskriver att en sådan tillämpning kan få avseende elevers lärande, samt huruvida de anser att entreprenöriellt lärande går att förena med skolans bedömningsuppdrag och övriga bildningsuppdrag.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur tolkar de tillfrågade lärarna begreppet entreprenöriellt lärande och hur ser de på implementeringen av begreppet?
- Vilka effekter beskriver de tillfrågade lärarna att entreprenöriellt lärande kan medföra för elevers inläring?
- Vilka resonemang för de tillfrågade lärarna gällande införandet av entreprenöriellt lärande kopplat till skolans bedömningsuppdrag och övriga bildningsuppdrag?

2. Bakgrund

Nedan diskuteras aspekter som kan förklara uppkomsten av entreprenöriellt lärande. Här återfinns ett historiskt perspektiv, med samhällets och skolans utveckling, vilka även kopplas till det utbildningspolitiska läget och förändringar inom detta. Hit hör också marknadsiseringen av skolan. Till detta kopplas vidare skolans bedömningsuppdrag och målstyrning. Slutligen diskuteras läroplanens bildningsideal och kunskapsfokus i relation till entreprenöriellt lärande.

2.1. Skolans roll då och nu

Det svenska samhället har utvecklats mycket under relativt kort tid. Under 1800-talet karaktäriseras det av industriarbeten och skolan tar över kyrkans strategier för att fostra och kontrollera befolkningen, och därmed skapa stark och lydig arbetskraft. Denna syn på samhällslivet följde med in på 1900-talet, där industrin vid århundradets mitt växer och skapar bättre ekonomiska förutsättningar vilket gör Sverige till en välfärdsstat. Demokratiska värderingar blir allt viktigare, vilket också påverkar skolan där eleven får större inflytande och ansvar. I slutet av 1900-talet sker stora förändringar med globalisering och intåget av det informations- och kommunikationssamhälle vi lever i idag. Industrin flyttas i hög grad från Sverige och andra, mer kognitivt krävande yrken gör intåg. Det krävs därmed också nya kompetenser för att orientera sig i samhälls- och arbetsliv, där kreativitet och nytänkande blir allt viktigare. Detta, tillsammans med en rad politiska reformer vilka utvecklas nedan, leder till att entreprenöriellt lärande gör intåg i skolans värld (Falk-Lundqvist m.fl., 2011, s. 21).

Även Peterson och Westlund (2007, s. 19) diskuterar en förändrad arbetsmarknad, vilken ställer andra krav på skolan än de som tidigare arbetsmarknad gjorde. De menar dock att dessa krav inte upprätthålls tillräckligt, och att eleverna inte ges möjlighet att utveckla de kompetenser som behövs inför kommande arbetsliv. Kompetenser som initiativtagande, problemlösning och motivation, som förut bara entreprenörer ansågs behöva, krävs på de flesta arbetsplatser idag. Inom utbildningsväsendet finns röster som ställer sig kritiska till att skolan ska undervisa om entreprenöriellt lärande, då det inte ligger i skolans uppdrag att utbilda eleverna till entreprenörer. Å andra sidan ligger det i skolans uppdrag att förbereda eleverna inför kommande samhälls- och arbetsliv och förse dem med de kompetenser de kommer att behöva i dagens och framtidens samhälle (Peterson & Westlund, 2007, s. 19; [Lgr11], 2019).

2.2. Utbildningspolitisk bakgrund och marknadslogik

De förändringar som skolan genomgått är också politiskt färgade. Sundberg (2005, s. 12) menar att samhällets förändringar är en orsak, men att det även är politiska dragkrafter som gör att skolan omformats. Under 1990-talet genomgår svensk skola stora förändringar i och med decentraliseringen och övergången till mål- och resultatstyrning (Sundberg, 2005, s. 146). Kommunerna ska nu forma skolverksamheten, medan staten via Skolverket bestämmer målen för den med bland annat kursplaner och kunskapskrav (Skolverket, 2021, 19 maj). Till dessa utbildningspolitiska förändringar hör även ökad marknadsanpassning, där mycket handlar om att anpassa undervisningen efter de önskemål och behov eleven har för att klara sig efter avslutad skoltid. Skolan ska nu stimulera elevernas livslånga lärande, vilket behövs i och med att

förändringarna i kunskapssamhället växer (Lindster Norberg, 2016, s. 10–11). Europeiska unionen (2019, s. 5) har listat åtta nyckelkompetenser för just livslångt lärande, där entreprenörskapskompetens är en av dem. I publikationen “Key competences for lifelong learning” skrivs följande om entreprenörskap:

Entrepreneurship competence refers to the capacity to act upon opportunities and ideas, and to transform them into values for others. It is founded upon creativity, critical thinking and problem solving, taking initiative and perseverance and the ability to work collaboratively in order to plan and manage projects that are of cultural, social or financial value (European Union, 2019, s. 13).

Skollagen (SFS 2010:800) 10 kap. 2 § slår fast att utbildningen ska ge eleverna “en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet”. Även när läroplanen (Lgr11, 2019) reviderades 2011 skrevs begreppet entreprenörskap in på följande vis:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. (...) Utbildningen ska därigenom ge eleverna (...) ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap (Lgr11, 2019).

Citaten ovan kan kopplas till politik, där det blir uppenbart att det finns krafter som betonar vikten av entreprenöriellt lärande. Inom de skolpolitiska strömningarna finns motsättningar, mellan ideologier, men även inom samma ideologi. Hultén och Ideland (2020, s. 40–43) har analyserat spänningen mellan nyliberalism och konservativ höger, där den förstnämnda framhåller det entreprenöriella lärandet. Den konservativa högern, däremot, strävar efter en alltmer kontrollerande skola, med bedömning, betyg och skolinspektion. Dessa tankar om skolan skiljer sig mycket, men ryms ändå inom högerns politiska position. Den konservativa högern menar att elevernas kunskapsinhämtning påverkats negativt genom införandet av alltmer elevaktiva och kreativa arbetssätt. Denna negativa trend, som enligt många förändrades av 1990-talets omorganisationer, behöver brytas genom mer fokus på kunskap och utantillinläring. För att eleverna i framtiden ska kunna konkurrera på en global arbetsmarknad behövs dessa förändringar. Här återfinns en koppling till marknadiseringen av skolan, vilken diskuteras vidare nedan. Den nyliberala högern, å andra sidan, menar författarna ligger bakom läroplanens revidering gällande det entreprenöriella lärandet. Kreativitet, flexibilitet och digital kompetens framhålls som viktiga komponenter i utbildningen och eleverna måste få möjlighet utveckla kompetenser som de kommer att behöva i framtidens globala samhälle (Hultén & Ideland, 2020, s. 40–49).

Sedan 1990-talet har Sveriges välfärdssystem blivit mer marknadsanpassat. För skolans del blir detta synligt genom friskolereformen och fritt skolval, där konkurrensen ska göra skolorna bättre och mer effektiva. Den ska också främja kreativitet och variation bland skolorna. Utifrån denna marknadssyn på skolans verksamhet, blir elever och föräldrar konsumenter (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 20). Dahlstedt och Fejes (2020, s. 189–190) visar forskning som pekar på att 1990-talets utbildningsreformer är en anledning till att skolans resultat försämrats. Reformerna, det fria skolvalet och friskolereformen, är sprungna ur marknadslogiken och det svenska

skolsystemet är ett av de allra mest marknadsstyrda skolsystemen i världen. Författarna menar att det svenska skolsystemet har kommit att formas efter nyliberala ideal, vilka av Hultén och Ideland ovan beskrevs som ideal där eleverna ska utveckla kompetenser viktiga inför framtiden. Här refereras ofta till EU:s agenda över de åtta nyckelkompetenserna, vilken är sprungen ur nyliberalistisk ideologi. Även OECD, en organisation som ska främja välfärdsutveckling i demokratiska och marknadsstyrda länder (Sveriges Riksbank, 2021, 11 augusti), har haft inverkan på den svenska skolans nyliberala riktning. I linje med reformerna har ett nytt medborgarideal kommit att gro i Sverige, där medborgaren ska vara aktiv och ansvarstagande (Dahlstedt & Fejes, 2020, s. 191–193). Lindster Norberg (2016, s. 1) menar att denna aktiva och ansvarstagande medborgare, enligt dokument från EU och OECD, går att likställa med vad en entreprenör är. När entreprenöriella kompetenser främjas i skolan är idén att eleverna ska utvecklas till självständiga och företagsamma elever. Dock ska detta förhållningssätt implementeras samtidigt som kontrollen av skolan ökar, vilket enligt författaren leder till en krock. Krocken sker inom samma logik, marknadslogiken, då den vill se företagsamma elever, men samtidigt leder till en ökad kontroll av lärare i deras bedömningspraktiker (Hultén & Lundahl, 2018, s. 262).

2.3. Målstyrning och bedömning

Enligt ovan finns en konflikt mellan implementeringen av entreprenöriellt lärande och ökad kontroll av skolan. Den svenska skolan gick från att vara central- och regelstyrd till att bli målstyrd och decentraliserad på 1980- och 1990-talet. Central- och regelstyrningen gick ut på en mer direkt form av styrning, där staten specificerade hur undervisningen skulle gå till och vad eleverna skulle kunna. Idag styrs skolan i huvudsak genom att staten sätter upp mål och sedan följer upp resultaten. Skolorna får bestämma på vilket sätt undervisningen bör läggas upp för att nå dessa mål, inom ramen för de av staten bestämda timplanerna (Jarl & Rönnberg, 2010, s. 29–30). Skolan granskas så att den, dess lärare och dess elever uppfyller de mål som satts upp. Denna form av styrning kan få icke-önskvärda konsekvenser då skolan och lärarna i sin strävan efter att bli "godkända" planerar undervisningen utifrån det som de vet kommer att granskas. Detta leder således till att andra aspekter av undervisningen, möjligtvis sådana som är svåra att mäta, prioriteras bort (Jarl & Rönnberg, 2010, s. 174–175). Enligt denna logik är det möjligt att de entreprenöriella kompetenserna anses svårämbara och att de således inte blir föremål för granskning, och att de i förlängningen inte heller ingår i lärares prioriteringar.

Hultén och Lundahl (2018, s. 265–266) beskriver olika grenar av målstyrning, dels de kompetensbaserade målen, dels de mål som riktar sig mot ämnesinnehåll. De kompetensbaserade målen fokuserades mer under den senare delen av 1990-talet, och riktas mot förmågor eleverna ska visa i slutet av avslutat arbetsområde. Idag formuleras de mer som medborgarkompetenser, och kan kopplas till EU:s nyckelkompetenser där entreprenörskap återfinns. Författarna ser här en konflikt mellan utvecklingen mot att bedöma kompetenser och utvecklingen mot att bedöma ämneskunskaper, och menar samtidigt att målstyrningens fokus idag ligger mer på det senare. Man menar att preciserade kunskapskrav leder till ökad inläring. Samtidigt menar Falk-Lundqvist m.fl. (2011, s. 20–21) att LPO94 kom att bli en brytpunkt mellan det gamla och nya sättet att se på utbildningssystemet. Den kom som ett svar på omvärldens förändringar, och även här lyfts det livslånga lärandet. Den numera målstyrda skolan möjliggör ett fokus på elevens

utveckling, snarare än att kontrollera kunskaper. De ovan beskrivna kompetensbaserade målen, eller strävansmålen, som Falk-Lundqvist m.fl. (2011, s. 20–21) benämner dem, ställer krav på att skolan ständigt utvecklas för att eleven också ska ges möjlighet att göra det i enlighet med dessa. Det är i detta skifte som författarna menar att entreprenöriellt lärande gör intåg.

2.4. Läroplanens bildningsideal och kunskapsfokus

Ovan beskrivs två sorters målstyrning av skolan, den som riktar sig mot kompetenser och den som riktar sig mot ämnesinnehåll. Enligt Gustavsson (2020, s. 65) står skolan mellan två olika typer av pedagogiska perspektiv. Reformpedagogik handlar om att elevernas erfarenheter, intressen och motivation sätts i främsta rummet. Förmedlingspedagogik, å andra sidan, innebär att eleverna ska lära sig, av läroplanen angiven, vetenskaplig och kulturell faktakunskap. Här kan en parallell dras mellan kompetensbaserade mål och reformpedagogik, samt mellan förmedlingspedagogik och mål riktade mot ämnesinnehåll. I denna relation mellan de subjektiva erfarenheterna och det objektiva stoffet återfinns begreppet bildning, som enligt Gustavsson (2020, s. 67) “förmedlar mellan och hämtar det bästa ur dessa två förhållningssätt”.

Då entreprenöriellt lärande kopplas till kompetenser som kreativitet, idéprövning och samarbetsförmåga och detta också anges som långsiktiga kunskapsmål i läroplanen (Lgr11, 2019), kan en parallell dras mellan entreprenöriellt lärande, reformpedagogik och den målstyrning som riktar sig mot kompetenser. Å andra sidan beskrivs nedan att entreprenöriellt lärande inte endast handlar om dessa kompetenser, utan också kunskap om företagande och hur samhället utanför skolan ser ut (Leffler, 2009, s. 108–109). I linje med detta kan entreprenöriellt lärande möjligen knytas till en form av bildning där det subjektiva och objektiva lärandet möts.

Från och med höstterminen 2022 kommer en reviderad läroplan att gälla, där faktakunskaper får större plats för att enligt Skolverket (2021, 10 november) “visa att goda ämneskunskaper har ett värde i sig”. Samtidigt formuleras det centrala innehållet, där faktakunskaperna bland annat anges, om för att tydliggöra progressionen mellan årskurser. Elever i de lägre åldrarna ska först undervisas om baskunskaper för att ha något att bygga vidare på för att sedan kunna utveckla mer avancerade sådana. Om man tar kursplanen för samhällskunskap som exempel har de övergripande målen formulerats om genom att man strukit “*förmåga att...*” och ersatt detta med “*kunskaper om...*”. De övergripande målen i samhällskunskap har därmed gått från att alla sex mål inleds med “*förmåga att...*” till att endast ett av de tre kvarvarande målen inleds på det sättet (Skolverket, 2021, 10 november; Lgr11, 2019). I och med revideringarna av grundskolans kursplaner betonar Skolverket faktakunskaper, och inte lika mycket vikten av förmågor. Att skolans verksamhet ska främja entreprenörskap behålls i det inledande kapitlet.

För att knyta ihop säcken kan bakgrunden till uppkomsten av entreprenöriellt lärande alltså kopplas till olika, sammanlänkade, aspekter. Inledningsvis har samhällets och politiska förändringar lett till ökad marknadisering av skolan, där eleverna ska utveckla viktiga kompetenser inför framtida samhällsliv. Dessa ska utvecklas samtidigt som kraven på kvalitet genom målstyrning och bedömning ökar, och samtidigt som läroplanens mål går mot mer faktabaserad kunskap.

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs tidigare forskning kring entreprenöriellt lärande under tre rubriker. Inledningsvis behandlas begreppet och sedan hur arbetet med entreprenöriellt lärande ser ut i praktiken. Slutligen presenteras den kritik som finns kring entreprenöriellt lärande, däribland en möjlig konflikt mellan skolans bedömningsuppdrag och entreprenöriellt lärande och förhållningssättets politiska konnotationer. En del kritik redogörs även under första rubriken, då det finns forskning som pekar på problematiken kring begreppets otydlighet. Även den tidigare nämnda kontexten med marknadslogik och målstyrning lyfts. Entreprenöriellt lärandes fokus där kompetenser tycks vara överordnade ämneskunskap berörs genomgående.

3.1. Begreppet entreprenöriellt lärande

I avhandlingen “Entrepreneurship in a school setting” menar Axelsson (2017, s. 40–41) att entreprenörskapsbegreppet härstammar från företagsvärlden och att många kritiker pekar på problemet med avsaknaden av en tydlig definition. Synen på entreprenörskap i skolsammanhang varierar beroende på med vilka glasögon du ser på begreppet. Jones och Iredale (2010, s. 10–11) menar i sin artikel “Enterprise education as pedagogy” att begreppet kan definieras utifrån en snäv eller vid definition. Den snäva definitionen handlar om att eleverna genom entreprenörskap i skolan ska införskaffa kunskap om ekonomiska och juridiska aspekter av att driva företag. Aspekter tillhörande den snäva definitionen, som UF-företag och affärsjuridik, blir mer aktuella i slutet av en elevs hela skolutbildning. Den vida definitionen har i svensk skolkontext kommit att beskrivas som *entreprenöriellt lärande* (Diehl, 2017, s. 3). Det är också den vida definitionen som ligger till grund för läroplanens formuleringar om entreprenörskap i skolan (Diehl m.fl., 2015, s. 490).

Skillnaden mellan den snäva och vida definitionen av begreppet beskrivs av Jones och Iredale (2010, s. 10–11) som kopplar “*entrepreneurship education*” till den snäva definitionen och “*enterprise education*” till den vida. De menar att begreppen ofta används som synonymer, men att detta gör begreppen förvirrande och att det finns en poäng i att skilja dem åt. Till “*entrepreneurship education*” knyts olika processer inom och aspekter av företagsdrivande. I “*enterprise education*” inkluderas aspekterna av att driva företag, men definitionen breddas till att inbegripa aktiv undervisning som fokuserar på att eleven ska utveckla kompetenser och förmågor för att kunna orientera sig i dagens samhälle och vidare genom livet. Även Leffler (2009, s. 108–109) diskuterar undervisning i företagsamhet i en artikel om entreprenörskapsbegreppets många aspekter. Hon menar att detta begrepp generellt används i Sverige när det kommer till entreprenörskap i skolan, och delar vidare upp det i *yttre* och *inre* företagsamhet. Yttre företagsamhet handlar om att eleverna förbereds inför framtida arbetsliv och kopplas framför allt till utbildningens senare år. Inre företagsamhet syftar till att utveckla elevernas inre förmågor som till exempel kreativitet och ansvarstagande, och kan kopplas till början av utbildningen.

Axelsson (2017, s. 7) beskriver den vida definitionen som “*societal entrepreneurship*”, ett begrepp med viss koppling till företag, men som också inryms i kulturella och sociala kontexter, samt inom utbildningskontexten. Kontexten blir således viktig när man ska definiera

entreprenörskap. Boettke och Coyne (2009, s. 171–172) diskuterar societal entrepreneurship och begreppet kan bli problematiskt då det inte finns en gemensam förståelse. Vissa definitioner indikerar att det handlar om ideellt arbete eller arbete för att förbättra sociala orättvisor. De själva diskuterar det som en form av entreprenörskap utan ekonomiska eller politiska drivkrafter, men som präglas av ömsesidighet och uppskattning inför andra. Att begreppet entreprenörskap inte bara knyts till ekonomiska aspekter, utan även kulturella och sociala, visar forskning har effekt på hur lärare implementerar entreprenöriellt lärande i sin undervisning. Begreppets många definitioner och aspekter kan göra det svårt för lärare att veta vad som egentligen menas med begreppet och vilka effekter det har för elevernas utveckling (Leffler, 2009, s. 105). Lindster Norberg (2016, s. 12) är överens med ovanstående om att det finns en problematik kring begreppet. Det finns ingen gemensam förståelse av det kring de som arbetar i skolan, eftersom teori och praktik inte verkar samspela. Entreprenöriellt lärande fokuserar ofta på att eleven aktivt ska utveckla kompetenser, vilket krockar med det traditionella sättet att undervisa där eleven ses som en passiv kunskapsmottagare. Lärarna blir de som i sin undervisning måste möta dessa konflikter som entreprenörskapsbegreppet tycks uppbringa.

3.2. Entreprenöriellt lärande i praktiken

Lepistö och Ronkko (2013, s. 641) har genomfört en studie med syftet att undersöka lärarstudenters syn på entreprenöriellt lärande som en del i deras framtida undervisningspraktik. De fann att studenterna kunde delas in i tre grupper: skeptiker, följare och innovatörer. Skeptikerna förstod inte till vilket syfte entreprenöriellt lärande ska implementeras i skolan, och var kritiska mot begreppets nyliberalistiska framtoning. De menade att de kompetenser som utvecklas genom entreprenöriellt lärande kan inkluderas i skolan utan att det behöver falla under den rubriken. Följarna var mer positiva till begreppet, även om de ansåg att termen entreprenörskap är fel att använda då det för tankarna mot marknad och ekonomi. De såg fördelar med att eleverna genom arbetssättet får möjlighet att utveckla bland annat motivation, självkänsla och ansvarstagande, där läraren har i uppgift att förbereda eleverna inför framtida samhälls- och arbetsliv. Den sista kategorin studenter, innovatörerna, såg entreprenöriellt lärande som en naturlig del i alla ämnen i skolan. De ville se fler metoder för entreprenöriellt lärande i klassrummet, och att läraren måste våga använda dessa i sin undervisning. Entreprenörskap i undervisningen sågs som en betydande del i att förstå hur samhället fungerar, där alla aspekter av begreppet är viktiga (Lepistö & Ronkko, 2013, s. 647–649).

Diehl m.fl. (2015, s. 492, 497–498) jämförde två skolors arbete med entreprenöriellt lärande, där begreppet definierades enligt en vid definition, enligt den svenska läroplanens formuleringar. Resultatet visar att den ena skolan arbetade mer med att utveckla entreprenöriella förmågor än den andra. Den skolan som arbetade mer med entreprenöriellt lärande hade högre grad av samarbete, praktiskt arbete, ämnesövergripande arbete och även undervisning där det omgivande samhället inkluderades. De såg att skillnaderna mellan skolorna i hög grad berodde på hur de individuella lärarna undervisade, men det kunde också urskiljas en skillnad mellan ämnen. Även Lindster Norberg (2016, s. 12–13) presenterar forskningsresultat där framgångsrika sätt att implementera entreprenörskap i undervisningen funnits. Arbetssätt som är autentiska, tematiska och fria med visst mått av styrning verkar främja entreprenöriellt lärande.

Eleverna ska också tränas i att ta ansvar, att arbeta i grupp och att vara aktiva. Även läraren behöver vara aktiv och vidga undervisningen så att den får ta plats utanför klassrummets väggar.

Enligt Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 189–190) kan det vara fruktbart att dela upp entreprenörskapsutbildningen i tre kategorier, utbildning *om* entreprenörskap, träning *i* entreprenörskap och träning *för* entreprenörskap. De presenterar således ytterligare ett sätt att kategorisera begreppet, än de som ovan presenterats, även om det kan urskiljas liknelser mellan definitionerna. Utbildning om entreprenörskap kan kopplas till det som ovan beskrivits som den snäva definitionen, alltså om hur företag drivs och processer kopplat till detta. Inom denna kategori ryms dock mer än så, då den syftar till att skapa förståelse för de karaktärsdrag som gör en entreprenör. Träning i entreprenörskap är av mer praktisk karaktär, där karaktärsdragen från föregående kategori tillämpas i praktiken för att förverkliga idéer, exempelvis i en UF-kurs. Slutligen handlar träning för entreprenörskap om ett förhållningssätt, att utvecklas till en ansvarstagande, idéutvecklande och kreativ individ. Dessa kompetenser är tänkta att förbereda eleven inför kommande anställning eller eget företagande. Den första kategorin ser forskarna främst vid högre utbildning, medan de senare kan tillämpas i grundskolan.

Elo (2015, s. 536) undersökte lärares uppfattningar och erfarenheter av entreprenöriellt lärande i skolan och fann att lärarna såg både fördelar och nackdelar. En fördel som presenteras är metarefleksion, där lärarna i studien menar att entreprenöriell undervisning kräver att de själva utvecklar undervisningen och reviderar sina metoder. En annan fördel uppgavs vara ett ökat användande av elevernas egna idéer, vilket bidrog till ökad elevaktivitet. Som en tredje fördel lyfts att lärandet kunde flyttas utanför klassrummet, vilket enligt lärarna ledde till ökat lärande. Att elevernas självständighet och ansvarstagande förbättrades lyfts som en fjärde fördel, genom att eleverna gavs friare uppgifter och därmed tvingades ta ett större ansvar. En femte fördel som beskrivs var att eleverna fick möjlighet att utveckla samarbetsförmåga och ta hjälp av varandra. Den sjätte fördelen handlar om ökad motivation och den sjunde om förbättrade resultat. Detta då eleverna gavs mer tid och tilläts angripa uppgiften utifrån fler perspektiv. De utmaningar som lärarna upplevde att arbetssättet medförde var för det första att kunna skapa en struktur i de friare och elevaktiva uppgifterna. Elevernas unga ålder lyfts som den andra utmaningen, då lärarna kunde uppleva eleverna för unga för att ta det ansvar som arbetssättet kräver. Den tredje nackdelen handlar om att lärarna upplevde att arbetssättet passar bättre för vissa personligheter, både hos elever och lärare. Vissa elever hade svårare att hantera det ansvar som ålades dem, vilket gjorde att detta friare sätt att arbeta inte blev fördelaktigt för dem. Den fjärde utmaningen beskrivs som att lärarna var tvungna att anstränga sig för att hjälpa eleverna mer än nödvändigt. Att omvandla kompetenserna till konkret undervisning upplevdes som en utmaning, där dessa också blev svårare att bedöma än traditionellt arbete. Slutligen upplevdes arbetssättet som tidskrävande och att det inte är möjligt att genomgripande arbeta så här, då läroplanen har för mycket innehåll (Elo, 2015, s. 541–545).

3.3. Kritik mot entreprenöriellt lärande

Nedan belyses en del av den kritiska forskningen som rör entreprenöriellt lärande, inledningsvis problemet med att bedöma entreprenöriella kompetenser. Detta följs av en redogörelse för den

kritik som lyfts kring att entreprenörskap ses som det främsta verktyget för samhällsutveckling (Dahlstedt & Hertzberg, 2011, s. 180; Berglund & Holmgren, 2008, s. 360). Sedan lyfts begreppets politiska anknytning som av Diehl (2017, s. 2) presenteras som upphov till kritik och motstånd. Diehl menar även att begreppets tolkningsutrymme kritiserats, vilket har lyfts tidigare i denna forskningsöversikt.

3.3.1. Konflikt mellan bedömningsuppdraget och entreprenöriellt lärande

Som tidigare nämnts ska lärarna, under granskning, se till att alla elever når de mål som satts upp av staten. Detta bedömningsuppdrag kan medföra att lärare planerar efter det som de vet kommer att mätas, det vill säga efter kunskapskraven, och därmed tvingas prioritera bort andra delar av undervisningen. En fråga som uppstår i samband med entreprenöriellt lärande är hur läraren bedömer de förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla enligt arbetssättet. Diehl m.fl. (2015, s. 499) menar att det finns motsättningar mellan att entreprenöriellt lärande förespråkas, och en strukturerad läroplan med förutbestämt centralt innehåll samt en granskande skolinspektion som ser till att lärarna får eleverna att nå de resultat de ska. Lärarna är de som tvingas hantera dessa motsättningar när de å ena sidan ska implementera en mer entreprenöriell undervisning, men å andra sidan upprätthålla en viss kvalitet.

Leffler (2009, s. 111) presenterar olika lärares syn på entreprenöriellt lärande och menar att det uppstår problem i och med att entreprenöriellt lärande ställs mot de olika ämnena. Lärarna är måna om att se till att deras elever når målen, och de vet inte hur de ska hjälpa eleverna att nå målen med hjälp av arbetssättet. Ett starkt bedömningsfokus blir tydligt när en av lärarna uttrycker "hur ska vi bedöma det här?" (Leffler, 2009, s. 111). I många klassrum återfinns en "rätt och fel"-kultur, för att underlätta bedömningen av vad en elev kan och inte kan. Detta sätt att svart på vitt bedöma går inte att tillämpa när man arbetar med att utveckla elevens entreprenöriella kompetenser. Här sker således en krock (Leffler, 2009, s. 113). Enligt Diehl (2017, s. 59) bygger den europeiska utbildningspraktiken på synlig pedagogik, där kunskapen är sådant som kan mätas. Hit kan det som av Leffler beskrivs som "rätt och fel"-kultur knytas. Entreprenöriellt lärande kan å andra sidan länkas till osynlig pedagogik. Att läroplanen då baseras på mätbar och synlig pedagogik kan ställa till problem när lärare enligt samma läroplan ska tillämpa entreprenöriell undervisning.

Ytterligare en dimension i dilemmat handlar om att idén till varför eleverna ska utveckla dessa entreprenöriella kompetenser är att kunna bli attraktiv på en arbetsmarknad. Det finns alltså motstridigheter i att eleverna ska få möjlighet att utveckla entreprenöriella kompetenser, som är svårämbara inom skolans bedömningssystem, samtidigt som de senare måste få summativa betyg och omdömen för att kunna konkurrera på en arbetsmarknad. Att som lärare finna en balans inom denna paradox kan vara svårt, och kraven på mätbarhet kan stå i vägen för kreativa, samarbetsfrämjande och fria uppgifter (Diehl, 2017, s. 86–87).

3.3.2. Entreprenörskap som norm

Entreprenören karaktäriseras ofta som en kreativ och självsäker person, vilket är positiva egenskaper. Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 180) menar att entreprenören har fått rollen som en

“*samtida hjältefigur*”. Detta resonemang delas av Berglund och Holmgren (2008, s. 360) som framhåller att det tycks vara så att entreprenörskap är verktyget för människans och samhällets utveckling. Därmed exkluderas andra faktorer som kan bidra till dylik utveckling. Vidare diskuteras undervisning i entreprenörskap, där eleverna enligt policydokument förväntas engagerade att utveckla de kompetenser som arbetsättet tänks fostra. I och med detta, menar författarna, antas att eleverna har svaga entreprenöriella kompetenser, som till exempel kreativitet och ansvarstagande. Som en motsats till detta presenteras slutsatser som pekar på att barn har dessa kompetenser och att det är skolan som hämmar utvecklingen av dem. De menar vidare att genom att främja vissa kompetenser som entreprenöriella, lämnas andra åt sidan som mindre viktiga och de lyfter ödmjukhet och omtänksamhet som exempel på sådana. Elever som besitter dessa kompetenser riskerar därför att exkluderas i en entreprenöriell verksamhet. I den ovan beskrivna studien om lärares uppfattningar av implementeringen av entreprenöriellt lärande upplevde lärare att arbetsättet inte passar alla elevers personlighet (Elo, 2015, s. 548), vilket är ett exempel på denna exkludering.

3.3.3. Politiskt knutet begrepp

Liksom den grupp skeptiska lärarstudenter, som ser entreprenörskap i undervisningen som en fluga och som inte accepterar kopplingen till nyliberalism och kapitalism (Lepistö & Ronkko, 2013, s. 648), finns liknande kritiska röster. Diehl m.fl. (2015, s. 490–491) presenterar faktorer som kan utgöra hinder för skolor i arbetet med entreprenöriellt lärande. Bland annat handlar det om att entreprenörskap som begrepp är sprunget ur den ekonomiska sektorn och därför svårt för lärare att förstå hur det hör hemma i skolan. Dock kan förståelsen av entreprenörskap som ett socialt fenomen vara lättare för lärare att relatera till. Detta resonemang knyter Berglund och Holmgren (2013, s. 21) an till och menar att om man bara betraktar entreprenörskap utifrån ett ekonomiskt perspektiv är det oklart om det ens hör hemma i skolan.

En kritik som riktas mot förhållningssättet är att eleverna fostras till att lägga större vikt vid sig själva som individer för att kunna konkurrera på en arbetsmarknad senare i livet. Då begreppet härstammar från marknadslogiken, där mycket fokus ligger på konkurrens, menar forskare att det solidariska samhället hamnar i riskzonen (Lindster Norberg, 2016, s. 37, 39).

Går entreprenörskap i skolan att förena med “en skola för alla”? Det frågar sig Johanna Ringarp (2013, s. 456) i artikeln “From Bildung to Entrepreneurship: trends in education policy in Sweden”. Hon menar att det är tydligt att det svenska bildningsidealet, som syftade till att utveckla *alla* människor från alla samhällsklasser, har fått flytta sig åt sidan för mer ekonomiskt inriktade politiska diskussioner. Vidare ställer hon sig frågan vem som får en god utbildning i den svenska skolan, då den individualiserats och differentierats, och i och med det också försämrats resultatmässigt. Hon ser också ett ökat fokus på kompetenserna (bland annat entreprenörskap) i det livslånga lärandet i dagens utbildning och att skolans demokratiska uppdrag tonats ner. Om “en skola för alla” är förenligt med detta menar hon återstår att se. Men Sveriges utbildningssystem har inspirerats av politiska dokument från EU, och införandet av dessa idéer behöver grundas i skolan för att bli fruktbara (Ringarp, 2013, s. 461–462).

4. Teori

Ovan beskriven bakgrund och tidigare forskning om entreprenöriellt lärande utgör delvis viss teori i denna studie. Dessa leder vidare in på ytterligare ett teoretiskt ramverk, som diskuteras utifrån formulering, transformering och realisering av läroplanen.

4.1. Läroplansteori

Det problem denna studie utgår från, det vill säga spänningen mellan entreprenöriellt lärande som är starkt knutet till marknadsanpassningen av skolan, ökade krav på kvalitet och bedömning och ökat fokus på ämneskunskaper, kommer att analyseras utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. Detta perspektiv handlar enligt Young (2013, s. 101–103) mycket om vad eleverna har rätt att lära sig. Det finns inget snabbt svar på den frågan, då det krävs olika kunskaper i takt med att samhället förändras. Över lag ska eleverna få möjlighet att lära sig tidigare kunskap, och därmed bygga vidare på den och vidare skapa nya kunskaper. Vilken denna kunskap är tycks svårt att svara på då vad som räknas som viktig kunskap förändras och bestäms av samhällskontexten. Hur läroplanen formuleras beror på det samhällspolitiska läget, där olika ideologiska viljor konkurrerar om vilken sorts kunskap som är den rätta. Läroplanen är därmed grundad på kompromisser och öppen för tolkningar (Wahlström, 2016, s. 29).

Den formulerade läroplanen är det första steget vilket läroplansteoretisk forskning brukar utgå från. Följande steg är transformering och realisering, och alla steg beskrivs av Linde (2012, s. 21) som sammanlänkade processer som rör beslut om vad eleverna får möjlighet att lära sig i skolan. Hur läroplanen formuleras, transformeras och realiserar kommer att vara det perspektiv på läroplansteori som denna studie utgår från. Formuleringen av läroplanen handlar om vad som faktiskt står i den, bland annat mål och ämnesinnehåll. Den präglas av de som ligger bakom läroplansformuleringarna, och inbegriper frågor om hur verkligheten ser ut, vad kunskap är, vad som karaktäriserar en god människa och ett gott samhälle. Vidare handlar det om människosyn, om eleven undervisas för att utveckla samhället eller sig själv (Linde, 2012, s. 24). Vidare menar Linde (2012, s. 41) att det finns en konflikt vid formuleringen av läroplaner, där man å ena sidan genom kunskapsförmedling, färdighetsträning och kompetensutveckling kan göra eleverna till individer med egna insikter som kan ta egna beslut. Dock handlar det samtidigt om en maktutövning där de som formulerat läroplanen bestämmer över stoffet vilket formar eleven inom denna mall. Detta blir aktuellt i denna studie eftersom det som tidigare redovisats under bakgrund och tidigare forskning, med 1990-talets skolpolitiska förändringar med bland annat marknadsstyrning och målstyrning, mynnat ut i en formulerad läroplan. I denna återfinns entreprenörskap och utvecklandet av entreprenöriella kompetenser, vilket har en stark anknytning till politik och marknadsstyrning. Även mål- och resultatstyrning är centrala aspekter bakom dagens läroplan. Wahlström (2016, s. 93) menar att en läroplan där elever ska uppnå kortsiktiga mål (kunskapskraven) riskerar att tränga ut de mer långsiktiga målen som självständighet, problemlösning och kreativitet, kompetenser som även kallas entreprenöriella. Här återfinns återigen en konflikt mellan å ena sidan kortsiktiga, mätbara kunskaper, och å andra sidan entreprenöriella kompetenser.

Transformering av läroplanen är enligt Linde (2012, s. 55–59) den process där läroplanen tolkas innan den överförs i praktiska undervisningsformer. Processen påverkas av val av läromedel, traditioner inom de olika ämnena och lärarens individuella aspekter. Vem man är som lärare, vilka vanor man har och vilka didaktiska val man gör. Ramfaktorer som elevgruppens utformning och tidsåtgång påverkar också transformeringen. Även detta steg i den läroplansteoretiska forskningen ramar in denna studie då den studerar lärares uppfattningar av entreprenöriellt lärande, och hur de ställer sig till implementeringen av ett av läroplanen angivet stoff.

Det sista steget, realisering av läroplanen, handlar om hur formuleringen och transformeringen faller ut i klassrummet. Det handlar om hur lärare faktiskt gör, hur eleverna arbetar, och hur de lär sig det av läroplanen angivna stoffet (Linde, 2012, s. 73). I denna studie kommer detta steg endast kunna rama in hur lärarna säger att de arbetar och hur realiseringen uppges gå till. Det hade krävts en observationsstudie för att uppfatta realiseringen fullt ut.

5. Metod

I detta metodavsnitt, med syfte att bekräfta studiens tillförlitlighet, kommer jag att diskutera datainsamlingsmetod, genomförande, analysmetod, urval och etiska riktlinjer.

5.1. Datainsamlingsmetod

Denna studie vilar på kvalitativ grund och har genomförts genom semistrukturerade intervjuer. Metoden har valts eftersom jag ville undersöka hur informanterna uppfattar deras verklighet, genom rika beskrivningar av den. Dessa beskrivningar ville jag sedan tolka och jämföra för att finna mönster i det som sagts. För att kunna genomföra detta på bästa sätt är en kvalitativ metod lämplig (Hartman, 2004, s. 273–274). Stukat (2011, s. 43–44) menar att den kvalitativa intervjuemetoden också är flexibel och följsam. Intervjuaren har möjlighet att följa upp och tränga djupare in i informantens resonemang och upplevelser. Jag ville under intervjuerna i denna studie komma åt djupa resonemang, och tilltalades därför av den semistrukturerade intervjuemetoden. Om informanten ges stort utrymme att resonera fritt under intervjun, är sannolikheten att nytt och intressant material framkommer.

5.2. Genomförande

När studiens syfte formulerats kontaktades informanterna via mail eller sms. En intervju var redan genomförd i en föregående pilotstudie, med snarlikt syfte. Denna intervju kompletterades efter att de andra intervjuerna var gjorda, då syftet i denna studie förändrats något. Vid den initiala kontakten med informanterna presenterades övergripande vad studien gick ut på och därpå en fråga om de ville medverka. De lärare som ville medverka träffade jag sedan för intervju, tre via fysiskt möte och tre via videomöte. Innan intervjun började fick de läsa igenom och skriva på ett medgivande där intervjuens villkor stod, se bilaga 1. De som medverkade på länk mailade mig en kopia. Intervjun genomfördes sedan med hjälp av en intervjuguide och spelades in med två mikrofoner, för att minska risken att någon data skulle gå förlorad. Intervjuguiden utformades efter frågeställningarna, med frågekategorier och tillhörande frågor, se bilaga 2. Eftersom jag ville forska induktivt, där man utifrån resultatet finner teman och mönster (Bryman, 2011, s. 28), ville jag inkludera många frågor så att datan blev rik. När intervjun var klar transkriberades inspelningen, för att möjliggöra påbörjan av analysarbetet.

5.3. Analysmetod och tillvägagångssätt vid analys

Analysverktyget för denna studie är kvalitativ innehållsanalys, där en induktiv strategi använts där datamaterialet styr resultatets utfall. En induktiv metod används för att finna specifika delar, vilka sedan kombineras för att dra mer generella slutsatser (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109). Bryman (2011, s. 28) menar att induktion ofta innefattar en viss deduktion, exempelvis när man utifrån sin data behöver samla in mer material. Detta gjordes vid ett tillfälle i denna studie, då en intervju kompletterades utifrån den data som framkommit. Vidare beskriver Elo och Kyngäs (2008, s. 108) att innehållsanalysen kan hjälpa forskaren att koppla den data som samlats in till en kontext. Innehållsanalysens syfte är bland annat att bidra med ny kunskap och en representation av fakta, genom en vid beskrivning av fenomenet som studerats.

Denna studies resultat har analyserats enligt de tre steg som Elo och Kyngäs (2008, s. 109–111) menar att en induktiv innehållsanalys bygger på. Dessa faser är förberedelse, organisering och rapportering. Vid förberedelsen gör sig forskaren bekant med materialet och bestämmer vad som ska analyseras. I denna studie har denna fas inneburit att den inspelade intervjun transkriberades ordagrant, för att sedan skrivas ut och läsas upprepade gånger. Med hjälp av kodnings-schema och markeringar i utskrifterna påbörjades fas två, vilken handlar om organisation av datan. Här kodar forskaren datan och skapar friare kategorier och teman inom det som framkommer. Enligt en induktiv strategi kategoriserar sedan forskaren det som av kodningen framkommit utifrån dennes tolkningar. Detta innebar i denna studie att meningar och stycken i texten färgkodades, där färgerna representerade potentiella teman. Kodningen gjordes manuell, vilket Boréus och Bergström (2018, s. 58) menar är fördelaktigt när forskaren ska tolka textens innehåll. Kommentarer skrevs i marginalerna och ett kodningsprotokoll skapades, där enheter grupperades och kategorier skapades. I den avslutande analysfasen rapporteras och sammanställs resultaten, vilket återfinns under rubriker och underrubriker i denna studies resultatavsnitt.

5.4. Urval

Urvalet är baserat på ett målinriktat urval. Slumpmässiga urval kräver mer tid och andra resurser, vilket inte var möjligt i denna studie (Stukát, 2011, s. 64). Studiens intresse har varit att ta reda på vad respondenterna svarar, snarare än hur många som svarar på ett visst sätt. Därför fungerar ett målinriktat urval, där de respondenter som har möjlighet att ge rika svar valts ut (Stukát, 2011, s. 68–69). Inom populationen, lärare verksamma i årskurserna 1–3, återfinns lärare från alla tre årskurser och det finns viss spridning gällande var de arbetar. Ingen av lärarna arbetar aktivt med entreprenöriellt lärande, och ingen av dem arbetar på en skola där det finns en entreprenörskapsprofil eller liknande. I studien undersöks således synen på entreprenöriellt lärande hos lärare som inte har någon specifik erfarenhet av att aktivt arbeta med det. Det målinriktade urvalet har kombinerats med ett bekvämlighetsurval, där de utvalda respondenterna är lärare vilka är bekanta för mig. I denna studie är det främst brist på resurser som ligger till grund för bekvämlighetsurvalet. En nackdel som är gemensam för både målinriktat urval och bekvämlighetsurval är att generaliserbarheten blir lidande och att resultatet inte blir representativt för en större population. Dock kan sådana urval ändå användas, när man likt i denna studie inte har representativitet som ett mål. Syftet har varit att undersöka och analysera några lärares rika beskrivningar av olika aspekter av entreprenöriellt lärande (Bryman, 2011, s. 433).

Denna studies data utgår från intervjuer med sex informanter. Innan intervjun fick informanterna ta del av studiens syfte, och har således haft möjlighet att förbereda sig vilket kan påverka svaren. Alla sex är kvinnor, varav två arbetar i stora städer, en i en mindre stad, två i en tätort och en på landsbygden. Två av lärarna arbetar i årskurs 1, två i årskurs 2, en i årskurs 3 och en arbetar i årskurserna 1–3. Beteckningarna har använts för att anonymisera, och numreringen baseras på ordningen de intervjuades i. Nedan följer en kort beskrivning av lärarna.

L1

L1 arbetar på en kommunal F-5-skola i en tätort i västra Sverige. Hon har arbetat som lärare i årskurserna 1–3 i 22 år, men är behörig upp till årskurs 7. På skolan arbetar tre lärare tillsammans med två klasser. L1 arbetar nu i årskurs 2, tillsammans med två andra lärare. L1 intervjuades genom ett fysiskt möte, där intervjun ingick i en föregående pilotstudie. Intervjun kompletterades efter en tid genom en telefonintervju, då denna studies syfte skiljer sig något åt mot pilotstudiens. Ytterligare data från L1 krävdes, för att inkludera hennes syn på de tillagda frågorna som i intervjuguiden lyfts under målstyrning och samhällseliga aspekter.

L2

L2 arbetar på en kommunal F-3-skola i en stad i västra Sverige. Hon har arbetat som lärare i årskurserna 1–3 i 23 år, men har behörighet upp till årskurs 7. L2 undervisar just nu i årskurs 2. Intervjun med L2 genomfördes genom ett fysiskt möte.

L3

L3 arbetar på en friskola med årskurserna F-6 på landsbygden i västra Sverige. Hon har arbetat som lärare i två år och har behörighet i årskurserna F-3. På skolan går årskurs 1–3 respektive 4–6 i samma klass. L3 arbetar tillsammans med en annan lärare i klassen där elever i årskurserna 1–3 går. Intervjun med L3 genomfördes genom ett videosamtal.

L4

L4 arbetar på en kommunal F-6-skola i Malmöområdet. Hon har behörighet att undervisa i årskurserna F-6, men också förskollärlärligitation. Som förskoleklasslärare har hon arbetat i sju år, och som lärare i årskurs 1 i tre veckor (vid intervjutillfället). Intervjun med L4 genomfördes genom ett videosamtal.

L5

L5 undervisar på samma skola som L1, men i årskurs 3. Hon har arbetat som lärare i 30 år, och har behörighet i årskurserna 1–7. Hon arbetar likt L1 i ett trelärlarsystem, där hon tillsammans med två andra lärare arbetar med två klasser. Intervjun med L5 genomfördes genom ett fysiskt möte.

L6

L6 arbetar på en kommunal F-3 skola i Göteborgsområdet. Hon har arbetat som lärare i 18 år, och har behörighet i årskurserna F-7. Hon har arbetat i årskurserna 1–3 såväl som 4–6, men undervisar just nu i årskurs 2. Intervjun med L6 genomfördes genom ett fysiskt möte.

5.5. Etiska riktlinjer

När man genomför en studie finns ett antal etiska riktlinjer att förhålla sig till. Denna studie utgår från de fyra principerna *informationskravet*, *samttyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* vid redogörelse för de etiska ställningstagandena. Informationskravet handlar om att informanten ska ges korrekt information om studiens syfte och villkor. I detta fall gavs information både vid den initiala kontakten med respondenterna och innan intervjun med en

Samtyckesblankett där mer detaljerad beskrivning inkluderades. Samtyckesblanketten rör även det andra kravet, samtyckeskravet, då respondenterna fick skriva på den och därmed godkänna sin medverkan. Detta blir en säkerhet både för mig och respondenten, och på blanketten anges även att respondenten får avbryta sin medverkan när hen önskar samt endast svara på de frågor hen vill. Respondenten förblir anonym under studiens framställan, vilket konfidentialitetskravet syftar till att säkerställa. Lärarna har försetts med beteckningar för att förbli anonyma, i syfte att värna om deras integritet. Slutligen finns nyttjandekravet inkluderat på samtyckesblanketten, som handlar om att datan inte får användas för andra syften än de som anges. Datan i denna studie kommer inte att användas vidare. De etiska riktlinjerna har således upprätthållits i denna studie (Bryman, 2011, s. 131–132).

6. Resultat och analys

Nedan följer en presentation av resultatet som framkommit av den insamlade datan, via inspelningar och transkriberingar. Resultatet har trätt fram genom en innehållsanalytisk ansats, där följande kategorier blivit centrala: *Begreppets innebörd och implementering*, *Fördelar med entreprenöriellt lärande*, *Utmaningar med entreprenöriellt lärande*, *Entreprenöriellt lärande och bedömning* samt *Entreprenöriellt lärandes plats i skolan och samhället*. Resultatet presenteras och analyseras vidare utifrån de olika perspektiv på entreprenöriellt lärande som lyfts under tidigare forskning och utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv, där formulering, transformering och realisering av läroplanen är bärande begrepp.

6.1. Begreppets innebörd och implementeringen av det

På frågan om hur lärarna själva skulle definiera begreppet entreprenöriellt lärande möttes jag vid samtliga intervjuer av en kort stunds paus, vilket kan indikera en osäkerhet kring begreppets innebörd. Efter det följde både likartade och skilda beskrivningar av vad det innebär för de olika lärarna. För flera av dem blir den initiala responsen att det är svårt och att de inte diskuterat begreppet mycket. Hälften av lärarna inleder med ett snävt perspektiv på entreprenörskap i skolan, det vill säga det som behandlar företagsaspekter. L5 börjar sökande med att diskutera om det handlar om att eleverna ska börja tänka kring yrken och framtid. L6 beskriver att hon framför allt tänker på företag, och någon som gillar att driva och styra eget, men avslutar sedan detta resonemang med "... men det kanske är vidare, begreppet?". Även L4 kopplar det inledningsvis till företag och någon som gillar att driva, men beskriver vidare att:

Egentligen så för mig så tycker jag att det är ett begrepp som man jobbar efter, men som man kanske inte riktigt satt sig ner och så här och så här är det. (...) För jag tänkte ju först (...), nej men vad är det. Det är någonting, alltså det är jobb, det är något som kommer mycket senare. Men när jag faktiskt benade ner det så är det ju mycket så som jag jobbar mot ändå.

Citaten indikerar en osäkerhet kring begreppet. Det som formuleras i läroplanen tycks således inte falla självklart ut hos alla lärare, när de ska transformera läroplanens innehåll till planerad undervisning. Inte heller tycks det vara självklart hur läroplanen ska realiseras. L6 är den lärare som riktar skarpast kritik mot det, och mot begrepp över lag. Hon menar att även om man arbetar med de så kallade entreprenöriella kompetenserna varje dag, används inte begreppet entreprenöriellt lärande. Hon ifrågasätter syftet med begreppet, eftersom hon tror att de flesta lärare ändå arbetar så här mer eller mindre. Är det ordet som är viktigt, eller är det att man arbetar med kompetenserna, frågar hon sig.

Men begreppet, alltså det är ju lite så här... För det finns ju så många begrepp inom skolan, och det är ju lite skolans värld tycker jag, att du ska slänga dig med begrepp som ingen annan kan för att du ska mästra. I stället för att bara säga vad du jobbar med.

I den formulerade läroplanen återfinns många begrepp, vilket här är ifrågasatt av L6 då hon lyfter frågan om begrepp kontra vad man faktiskt arbetar med. I hennes transformering av läroplanen blir begreppen mindre viktiga än det de syftar till att belysa. Vidare beskriver hon ett resonemang kring skolans uppdrag att förbereda eleverna för samhället. Hon ser det som hennes

uppgift att hjälpa eleverna att bli det, och riktar kritik mot att entreprenörskap täcker hela den biten. I citatet nedan diskuterar hon egenskaper, där det ur senare resonemang framkommer att det är de så kallade entreprenöriella kompetenserna hon åsyftar.

... för om skolans syfte är att göra funktionella samhällsmedborgare, ja det är ju, entreprenörskap är ju en sak av samhället men det är ju inte allt. De här egenskaperna behövs ju i allt. Ja initiativtagande, ja det kanske du behöver även i ditt familjeliv eller vad du än jobbar med. Och det är ju inget entreprenörskap.

Den formulerade läroplanen präglas av vad de som ligger bakom den har för åsikter och värderingar om vad ett gott samhälle är. Då entreprenörskap är sprunget ur marknadslogiken är det dylika värderingar som ligger bakom den formuleringen. Här ifrågasätts entreprenörskap som ensam samhällsutvecklare där det enligt L6 finns andra viktiga delar i ett samhälle. Vidare bortser L6 från begrepps-problematiken när hon övergår till vad hon arbetar med som hon kopplar till entreprenöriella kompetenser. Hon diskuterar, liksom de flesta, vikten av att eleverna får vara kreativa. Hon menar att kreativiteten byggs genom att elevernas egna idéer uppmärksammas och pushas. L4 och L5 som också inleder med resonemang som går att koppla till det snäva perspektivet på entreprenörskap i skolan, diskuterar därefter utifrån det vidare perspektivet. L5 diskuterar att man som lärare vill åt att eleverna ska bli kreativa och påhittiga, och att det är det som entreprenöriellt lärande också handlar om. L4 lyfter inte själva begreppet kreativitet, men diskuterar att entreprenöriellt lärande handlar om att eleverna testat sig fram och provar olika sätt. Den andra hälften av lärarna, L1, L2 och L3, inleder med att diskutera utifrån det vidare perspektivet. Samtliga av dem lyfter resonemang om kreativitet kopplat till entreprenöriellt lärande. L1 och L3 diskuterar att entreprenöriellt lärande handlar om kreativitet och att det delvis är det man vill åt när man arbetar med entreprenörskap i skolan. Likt L4, lyfter inte L2 begreppet kreativitet, även om hon resonerar kring att få eleverna att tänka själva och utanför boxen.

Utöver kreativitet lyfter lärarna andra aspekter som de kopplar till entreprenöriellt lärande. Bland dessa finns risktagande, ansvarstagande, att våga sticka ut, samarbete och ämnesövergripande arbetssätt. Risktagande diskuteras av L1, L3 och L4 där resonemangen handlar om att ha ett tillåtande klimat för att eleverna ska våga ta risker. Entreprenöriellt lärande handlar enligt dessa lärare om att skapa möjligheter för eleverna att våga omsätta sina idéer i handling, och de kopplar resonemanget till att rikta fokus från slutgiltigt resultat till vägen dit. L1 jämför arbetssättet med ett mer traditionellt sätt att arbeta:

Om man tänker mer traditionellt sätt att jobba så vill de ju ha snabba svar. De är väldigt noga med att de ska hitta... Alltså det är ju svaret som är viktigt och att svaret är rätt. Är det rätt liksom? De är inte så noga med hur de kommit fram till svaret, utan bara de får klart för sig att det är rätt svar.

Att arbeta entreprenöriellt menar L1 är att komma bort från att bara berömma dem när de gjort rätt, och i stället berömma vägen och att de vågar försöka. Detta håller både L3 och L4 med om, där L4 beskriver att det handlar om att "inte döma efter vad som kanske är stenhårt rätt och fel utan hur tänker du här, finns det andra sätt?". L3 menar att ett entreprenöriellt förhållningssätt tillåter läraren att "våga släppa fram dem och, ja det kan bli tokigt eller så blir det jättebra".

Här tycks lärarna mena att det är kompetenserna snarare än ämneskunskaperna som är det viktiga. I transformeringen av läroplanen förskjuts fokus från ämnesinnehåll och läggs i stället på att uppmuntra försök och kreativitet.

När det handlar om ansvarstagande är L2 den lärare som diskuterar detta mest, även om resonemanget delas av L3 och L6. L2 kopplar entreprenöriellt lärande till att anpassa undervisningen så att alla elever kan tillgodogöra sig den på bästa sätt. Alla kan inte arbeta likadant hela tiden och däri fostras eleverna till att ta ansvar över sitt lärande och att förstå att de är i skolan för sin egen skull. Hon menar att det på lågstadiet bara handlar om grunden av entreprenöriellt lärande, och att det mycket handlar om att man tillsammans utvecklar ett arbetssätt där läraren inte ska behöva styra allt. När hon diskuterar begreppet för hon följande resonemang:

Jag tolkar det att skola dem i att tänka själva. Börja med det, det tycker jag är viktigt. För det har väl jag alltid försökt. Jag har väl alltid försökt få mina grupper att, när jag går ut ur klassrummet så ska du liksom fortsätta arbeta för du jobbar för din skull och inte för min skull. Även innan begreppet kom in. Och det tycker jag fortfarande är viktigt att få barn att förstå att de är här för sin egen skull och det de gör, det gör de för sin egen skull. Inte för min skull.

Att arbeta på olika sätt kopplar L2 ihop med att våga vara sig själv, och att alla är olika, som en del i entreprenöriellt lärande. Det handlar också, enligt L6, om att få eleverna att förstå att deras röst är viktig och att deras åsikter betyder något. Även L1 diskuterar kring att entreprenöriellt lärande har att göra med att utveckla elevernas självförtroende så att de vågar mer. L3 för liknande resonemang och framhåller att "vi vill ju inte ha 24 likadana i varje klass."

Lärarna diskuterar även mer konkreta arbetsformer som de anser hör ihop med entreprenöriellt lärande. Bland dessa finns samarbete och ämnesövergripande arbete, där L1 resonerar kring att det handlar om att låta dem ta hjälp av varandra och låta dem bygga vidare på varandras idéer. Hon ser också att det handlar om att arbeta mer tematiskt och integrera fler ämnen. Även enligt L3 och L4 hör det till begreppet att arbeta ämnesövergripande och få eleverna att förstå att kunskapen hänger ihop. L1 diskuterar också grupparbeten där eleverna intar olika roller, vilket är ett resonemang som delas av L4. L2 menar att det också handlar om att eleverna ska kunna ta hjälp av varandra för att utvecklas. L6 ringar in hur samarbeten hör ihop med entreprenöriellt lärande på följande vis:

Då blir ju det här entreprenöriellt, för så som jag tänker att "vi har ett problem, det här står vi inför, hur tar vi oss an det?". (...) Jag har en idé och någon annan har en, hur kan vi tillsammans bygga dem och gå framåt i en annan riktning, alltså att vi använder varandras idéer.

Slutligen diskuterar alla lärare att begreppet också handlar om att förbereda eleverna inför framtida samhällsliv, samt en förståelse för att man kan ha nytta av det man lär sig i skolan. L3 uttrycker att "vi lär oss för livet", och att det handlar om att få eleverna att förstå att man kan använda det man lär sig i en bok eller i skolbänken även utanför skolan. L1, L2 och L5 diskuterar samhällets och framtida samhälles behov av nya kompetenser och kopplar det till att det kommer finnas nya yrken som inte ens finns idag. Detta kopplar de alla ihop med begreppet och implementeringen av det, då det enligt dem uppkommit för att möta detta behov. L4 menar

att "skolan är ett försprång till hela livet". Hon menar att entreprenöriellt lärande handlar om att tränas i att bli goda medborgare som kan klara sig självständigt i samhället. Även L6 framhåller att arbets sättet handlar om att förbereda inför framtiden, och fostra eleverna till funktionella samhällsmedborgare. Vidare resonerar hon kring att skolan lätt blir en "skyddad verkstad" där man måste ta in samhället i skolan och förflytta skolan ut i samhället. Eleverna behöver se att det finns en mening med det som de lär sig i skolan.

För att summera tvekar samtliga lärare innan de ger sin syn på vad entreprenöriellt lärande är. Samtidigt verkar de flesta tro på implementeringens effekter och acceptera det som formuleras i läroplanen om att skolan ska främja entreprenörskap. Även att entreprenöriellt lärande främjar dessa kompetenser tycks vara allmänt vedertaget bland lärarna. Entreprenöriellt lärande kopplat till marknadsstyrningen verkar här ha fått en viss makt där dess idéer blivit accepterade av lärarna. Diskussionen kring samhällets och framtidens behov av nya kompetenser kan knytas till varför läroplanen inbegriper formuleringar om entreprenörskap. Synen på samhället och individen återspeglas i den formulerade läroplanen och här vill man se individer förberedda för samhällets förändringar. Ett visst medborgerligt ideal om kreativa, självständiga och egna individer träder fram, där andra ideal får stå i bakgrunden.

6.2. Fördelar med entreprenöriellt lärande

Lärarna ser flertalet fördelar med att implementera entreprenöriellt lärande. De menar att arbets sättet stimulerar de kompetenser som de tidigare kopplat till begreppet, och att dessa är viktiga kompetenser att främja. Dessutom är alla lärare överens om att det på ett eller annat vis kan bidra till elevernas kunskapsutveckling.

6.2.1. Vikten av att främja entreprenöriella kompetenser

Flera lärare är överens om att främjandet av entreprenöriella kompetenser hör ihop med att förbereda eleverna inför framtiden. De betonar också vikten av denna förberedelse, där L2 beskriver följande:

Nu är det ju mer att du måste tänka själv, du måste ta eget ansvar för att komma någonstans. Jag menar som det var förr, du gick ur nian och så fick du ett jobb, det funkar ju inte så längre. Du måste tänka själv, och du måste ju ta ansvar. På något vis måste vi ju börja träna dem i det, känner jag. Redan när de är små.

Ansvarstagande är något som även L6 resonerar kring och hon menar att meningsfullheten ökar om eleven vet varför de ska lära sig något, och får ta ansvar för det. Då vet de nästa steg i sin utveckling och kan ta eget ansvar över att gå i den riktningen. L6 exemplifierar ett sätt på vilket hon arbetar med att låta eleverna ta ansvar och varför hon tycker att det är viktigt.

Det här med eget ansvar och hålla egna utvecklingssamtal, bara det är ju en sådan sak som att jag själv, jag äger mitt eget lärande. Än att någon vuxen sitter och berättar att det här kan du. Alltså då hör de ju nästan inte det, kan jag tycka.

Kreativiteten är en annan kompetens som flera lärare diskuterar som en fördel med arbetssättet. L1 menar att man gärna vill åt kreativiteten i undervisningen, och att man i och med sådana metoder får chans att se elever som kanske inte annars visar sina förmågor blomma upp. Även L3 beskriver att “man vill ju gärna ha nyfikna och inspirerade barn, kreativa elever”. L1 och L3 diskuterar även att dagens skola riskerar att ta död på kreativiteten i och med alla styrda uppgifter, och att skolan därför kan gagnas av entreprenöriellt lärande. L1 funderar kring om det kanske är så att skolan tar död på kreativitet när den formar alla lika. Även L3 återger hur hon ibland kan känna att “skolan släcker lampor som annars kunnat få lysa”.

L6 menar att samarbete är en viktig del i det entreprenöriella lärandet eftersom nästan alla jobb kräver att du kan arbeta tillsammans med andra. Eleverna behöver således tränas i detta. Att samarbete och hur eleverna arbetar i grupp är viktigt håller L4 med om, som uppger att hon arbetar mycket med det. Hon menar att fördelen är att eleverna utmanas att arbeta med olika personer, och därmed måste kliva ur sin trygghetszon och våga ta plats. Likt L6 kopplar hon det vidare till att det är något man måste lära sig inför vuxenlivet, att arbeta med människor man själv kanske inte valt.

Lärarna återger att de arbetar med de så kallade entreprenöriella kompetenserna, vilket ger indikationer på hur läroplanen transformeras och realiseras. Återigen urskiljs en maktaspekt, där de idéer entreprenöriellt lärande bär med sig etablerats bland lärarna. Om de ska förbereda eleverna för framtiden tycks detta vara tillvägagångssättet, då det enligt flera av lärarna stimulerar enligt dem viktiga kompetenser som ansvarstagande, kreativitet och samarbetsförmåga.

6.2.2. Förbättrad kunskapsutveckling

Samtliga lärare är överens om arbetssättets potential att ha en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling, även om de har lite olika syn på hur detta sker. Enligt L2 är det arbetssättets möjligheter till individuell anpassning som gör att inlärningen ges möjligheter att förbättras. Om eleverna får ansvaret att välja det arbetssätt de själva lär sig bäst på efter att de fått prova olika sätt att arbeta, kan kunskapsutvecklingen öka. L6 resonerar på följande vis kring hur det entreprenöriella lärandet främjar elevernas kunskapsutveckling:

På alla sätt, alltså för att det gör ju att det blir lustfyllt. Om dina egna initiativ premieras, din kreativitet, du tas tillvara, att du kan ta ansvar och själv driva arbeten, gör ju att det blir roligt. Än att jag utför något för att någon annan sagt det.

Detta resonemang återfinns även hos L4 som diskuterar meningsfullhet och att eleverna förstår varför de ska lära sig något. Eleverna kan därigenom inse att man ibland måste göra saker som kanske inte är så roligt just då. Att man genom det entreprenöriella lärandet kan skapa lustfyllighet och att detta fungerar motiverande håller även L5 med om.

Både L1 och L3 framhåller att entreprenöriellt lärande kan bidra till elevernas kunskapsutveckling då de menar att du måste prova för att lära dig. De menar också att man genom arbetssättet där man mer berömmar försök kan få fler elever att försöka och att lärandet därmed kan öka. Vidare beskriver L3 att arbetssättet skapar möjligheter att lära sig av sina misstag.

Många av lärarna är också överens om att kunskapsutvecklingen främjas av arbetssätt där elever får ta hjälp av varandra. L4 uttrycker följande om att tillåta eleverna att ta del av varandras resonemang:

Det är okej att lyssna på vad de andra säger och se. För nästa gång är det jag som snappat upp det. Och det tappar man ju när man alltid ska sitta och jobba i en mattebok. (...) just det här, "han härmar mig". Ja, men härmar han eller inspireras han? Känn dig stolt i stället att någon faktiskt vill göra likadant som du gör. Och att man ibland kanske (...) behöver inspiration för att komma vidare. Att man lyfter det i stället.

Att tillåta att eleverna samarbetar, i stället för att man som lärare är den som sitter inne på alla svar menar L1 är viktigt. Läraren finns med som stöd, men att de i första hand får ta hjälp av varandra och bygga på varandras idéer. Detta menar också L6 är viktigt, samtidigt som hon lyfter att den senare läroplanen betonar mer samtal och gemensamt arbete.

Övergripande tycks det vara möjligheterna till samarbete som lärarna ser som den största fördelen när det kommer till ökad inläring. Vad som sker med läraren vid sådana samarbetstillfällen framkommer inte, men det kan antas att denne får en mer passiv roll än vid traditionell undervisning. Dessutom diskuteras att berömma försök och lära sig av sina misstag. När lärarna transformerar läroplanen tycks det vara vägen till kunskapen som är det viktiga, att kunna försöka och lära sig av försöket, och inte kunskapen i sig. L6 uttrycker följande kring utantillkunskap: "vad ska man ha utantillkunskap till idag när det finns Google, liksom" och L4 resonerar på liknande sätt om internets möjligheter och tillägger att "kunskapen rent faktamässigt behöver de ju också såklart, men vissa gånger kanske det är mer hur man får tag i den kunskapen". Här har alltså en förskjutning skett, från fokus på faktakunskaper till ett större fokus på kompetenser.

6.3. Utmaningar med entreprenöriellt lärande

De utmaningar som lärarna lyfter är att entreprenöriellt lärande inte kan ersätta annan undervisning som eleverna måste få i början av sin utbildning, där delar i den formulerade läroplanen sätts mot varandra. Dessutom kan elevgruppens mångfald utgöra en utmaning för att arbeta med entreprenöriellt lärande, ett arbetssätt som tycks passa vissa elever bättre än andra.

6.3.1. Baskunskaper före entreprenöriellt lärande

Fem av lärarna diskuterar behovet av att eleverna ges en stabil grund att stå på, om de ska kunna arbeta entreprenöriellt. L1 menar att det handlar om att eleverna i de yngre åldrarna först måste lära sig det som hon kallar "hantverket", framför allt i svenskämnet, men till viss del också i matematik. Enligt L1 är det en lärares uppdrag att "få dem att bli läsande och skrivande individer". Det är viktigt att eleverna får med sig grunderna, och att det är svårare att "spela fritt", innan de fått med sig det, vilket är ett resonemang som delas av L6. I ett resonemang kring hur arbetet med entreprenöriellt lärande ser ut på skolan uttrycker L1 följande:

Jag tänker att när barnen är äldre, som på gymnasiet till exempel, när de har det här med UF och sådant, där har de väl mer tagit tag i det. Men när de är så unga som de är på vår skola så tror jag att mycket bara rullar på som det har gjort. Och vissa saker måste ju få... De måste ju få lära sig grunderna först.

L1:s resonemang lyfter vikten av grundläggande kunskaper, och därmed att det entreprenöriella arbetssättet inte kan ersätta denna undervisning som är så viktig i början. L2 och L5 menar att man i trean har större möjligheter till ett entreprenöriellt arbetssätt då eleverna är mognare. I trean har man enligt L2 hunnit ge eleverna möjlighet att prova olika arbetssätt för att de sedan ska kunna välja ett som passar dem.

... att de fått prova på massa olika arbetssätt för att sedan "ja, hur vill ni göra nu? Vill ni läsa faktatexter, eller vill ni se på filmer, eller vill ni bygga en by, eller hur vill ni göra?". Och det är lite roligare när de blir lite äldre att de får välja själva. Och alla behöver inte göra samma sak, på samma sätt. Och det är ju det roliga med att ha dem när de är treor. Att man förhoppningsvis fått dem dit att man säger "ja, men välj något, gör något" och att de gå inte bara sätter sig och bygger lego utan att de faktiskt gör någonting.

Enligt L5 kan det finnas både för- och nackdelar med att eleverna är yngre när det kommer till att arbeta entreprenöriellt. Det är viktigt med grunderna och det kan vara svårt att arbeta så här i de yngsta åldrarna. Dock menar hon att fantasin kanske kan vara bättre när eleverna är yngre.

I trean har ju de flesta redskapen, de kan skriva och de kan läsa och basräkna. Och de har naturligtvis kommit längre i sitt tänkande, de kan tänka mer än bara jag. Sen kan ju kanske en del ha mer fantasi när de är yngre, men då kan det ju byggas på fantasi i så fall. Det måste ju inte vara så att allt ska dokumenteras i skrift eller i siffror.

Flera av lärarna resonerar om vikten kring att först ge eleverna olika verktyg eller redskap för att de ska ha möjlighet att arbeta entreprenöriellt. L3:s resonemang skiljer sig något då hon menar att det är det entreprenöriella som behöver grundläggas tidigt, så att eleverna kan bygga på detta. L6 återkommer vid flera tillfällen om vikten av att bygga upp en bas av metoder och grundkunskaper och hon menar att "du kan ju inte freestyla om du inte vet vad du ska välja mellan". Vidare beskriver hon att eleverna inte utvecklar nya kunskaper om de inte blir presenterade olika sätt att arbeta, eftersom man då gör som man alltid gjort. Likt L1:s resonemang kring UF, menar L6 att det här med att testa att driva företag kommer när eleverna blir äldre för att de då byggt upp basen.

Du kan ju inte börja att bygga ett hus med taket, det gör du ju mycket senare. Vi måste ju ha grunden, botten är ju det stabilaste. Sen kommer väggarna, och sen kan du liksom välja hur det ska se ut. Men har du inte gjutit bottenplattan är det ju svårt att gå vidare.

Hon bygger här vidare på resonemanget som L1 också diskuterar. Det går alltså inte enligt dem att bara arbeta med entreprenöriellt lärande eftersom det finns vissa kunskaper som eleverna måste få med sig i början av sin utbildning.

Baskunskaperna finns också formulerade i läroplanen. Här blir det tydligt att vissa lärare framhåller dessa som viktiga, och att de är överordnade entreprenöriellt lärande, åtminstone i början av en elevs utbildning. Transformeringsen av dessa skrivningar tycks således vara att lärarna tolkar dessa kunskaper som mycket viktiga, och realiseringen beskrivs som att de måste få komma före undervisningen om entreprenöriellt lärande. Samtidigt har tidigare resultat visat att lärarna betonar vikten av att arbeta med de entreprenöriella kompetenserna. Att lärarnas transformering och realisering av läroplanen innehåller motsättningar kanske har sitt ursprung i att den formulerade läroplanen också innehåller dessa motsättningar. I denna ligger olika värden och traditioner parallellt och hamnar dessutom i konflikt med varandra, även om marknadslogikens inverkan på skolan är stor där vissa värden betonas som viktigare.

6.3.2. Elevernas mångfald

Flera av lärarna diskuterar hur gruppens storlek och utformning kan påverka möjligheterna kring att arbeta entreprenöriellt i klassrummet. En av dessa är L2, som menar att hon i sin nuvarande grupp haft svårare att arbeta entreprenöriellt än i tidigare klasser. Hennes tolkning av begreppet, som handlar om ansvar och att eleverna ska tänka själva, blir svår att implementera i den klass hon har med många elever med särskilda behov. Hon menar alltså att möjligheten att arbeta entreprenöriellt är väldigt avhängigt av vilken elevgrupp man har. Entreprenöriellt lärande som arbetssätt tycks här bära med sig ett visst elevideal, där vissa elever lämpar sig bättre för det än andra. Hon beskriver att hon upplever hur barn idag har svårare med kreativitet och att tänka själva. Resonemanget delas av L1, L3 och L5, där L3 och L5 menar att många elever har svårare för att vara kreativa och ta sig an friare uppgifter. L5 menar att "det kan vara svårt för en del, det här med kreativitet, fantasi, att våga så där". L1 resonerar med viss ambivalens kring detta:

... man får leda dem vidare. För en del ger ju upp, om de inte har något eget så där så. Men det kanske är att de förväntar sig att vi förväntar oss någonting. Och så kan de inte det så kanske de inte provar något annat heller. Vi är nog ganska styrande som lärare så, går in och hjälper dem för fort.

L1 återför alltså ansvaret på sig själv, och menar att lärarna kan bli bättre på att arbeta med att utveckla elevernas försök till kreativitet. Även L2 menar att eleverna behöver tränas i detta eftersom hon anser att många inte har det naturligt. I resonemanget om att vissa elever kan uppleva svårigheter i kreativa moment kan man urskilja ett visst elevideal som den formulerade läroplanen ger uttryck för. Just detta ideal om kreativa elever kan kopplas till entreprenöriellt lärande som i sin tur uppkommit ur skolans och läroplanens marknadsstyrning.

Enligt L5 kan arbetssättet medföra en högre ljudvolym och kanske också att det blir rörigare. Detta vet hon att vissa elever inte klarar och att de då blir väldigt stressade. Hon menar att deras arbetssätt i dagsläget är väldigt fyrkantigt eftersom de vet att många elever mår bra av det. Hon framhåller att för att kunna släppa eleverna till mer fria uppgifter behövs förarbete och att man sett till att eleverna har förståelse och förutsättningar att klara av det. Det fyrkantiga arbetssättet tycks här vara fördelaktigt för flera olika elevtyper, medan entreprenöriellt lärande bara

tycks passa en viss typ av elever. Arbetssättet verkar alltså bära med sig vissa inskränkta ideal om hur eleven bör vara.

6.4. Entreprenöriellt lärande och bedömning

Flera av lärarna ser en möjlig krock mellan ett friare arbetssätt som entreprenöriellt lärande och skolans bedömningsuppdrag. L3, som är relativt ny i läraryrket, tror att det har med erfarenhet att göra. Under de första åren vill man kanske i sin undervisning luta sig mer mot läroplanen, det centrala innehållet och kunskapskraven för att vara säker på att eleverna når målen. Hon menar att ju säkrare man blir som lärare, desto mer vet man vad man ska titta efter i de friare uppgifterna.

L1, L4 och L5 diskuterar alla att man genom ett entreprenöriellt arbetssätt kanske inte alltid har bedömningsunderlaget svart på vitt på ett papper. L1 och L4 är överens om att det då är viktigt att man som lärare är med i processen och ser alla elever, vilket kan vara en utmaning då man ofta har många elever. L4 uttrycker att:

Det krävs ju mer av mig som lärare att jag befinner mig där barnen är och hör vad de säger. Och det är ju just det med bedömningen, att bedöma det skriftligt tror jag liksom inte är rätt sätt. Det finns liksom inget prov där du så här "hur gör du som elev i en grupp när du får en fråga? Utan det är ju det dagliga, hela tiden.

L1 och L5 diskuterar båda magkänslan man ofta har som lärare gällande att avgöra vad en elev kan och inte kan. L1 menar att man måste kunna beskriva hur eleven arbetar, även om det kan vara svårt att sätta ord på den där magkänslan. L5 menar att det är en fördel att ha arbetat många år och att man genom erfarenhet utvecklat en magkänsla att gå efter. Samtidigt menar hon att man måste ha på fötterna att bedöma, och att det därför skulle kunna uppstå en krock vid bedömning entreprenöriella kompetenser. Här tycks det förefalla så att den magkänsla några lärare berättar om kommer med erfarenhet, men att det trots detta kan upplevas en konflikt inom samma läroplan. De tycks inte riktigt veta hur de ska transformera läroplanens enligt dem dubbla budskap om att dels implementera entreprenöriellt lärande, dels att möta kunskapskraven.

Det finns elever som visar förmågor på andra sätt än de som syns i bedömningen, menar L2. Hon menar att hon upplever att hon ibland vill bedöma på andra sätt än efter läroplanen, just för att finna alla elevers olika kompetenser. Hon resonerar vidare kring hur det ofta är så att det finns ett samband mellan att vara duktig entreprenöriellt och att nå högt i kunskapskraven. Dock finns det de elever som har kompetenserna, men som vill göra andra saker än det som kunskapskraven anger. Detta håller L3 med om, som menar att många gånger har de elever som har initiativtagandet och drivet ofta också goda ämneskunskaper. Dock finns de elever som hamnar i kläm mellan goda entreprenöriella kompetenser men ouppfyllda kunskapskrav.

L6 förstår att det kan vara svårt att förena bedömningsuppdraget med entreprenöriellt lärande om man tolkar bedömningsuppdraget så att man bara arbetar med matriser. Då blir det enligt

henne bara en fråga om att eleverna gör det läraren förväntar sig, vilket hon tycker är oförenligt med det entreprenöriella lärandet. Hon fortsätter:

Men så tolkar ju inte jag som att det är meningen att man ska göra, utan man ska ju bygga ett intresse och sedan ska ju bedömningen vara utifrån det man gör liksom, i det dagliga hela tiden. Och det ska ju ingå liksom.

Hon uppger här att hon tolkar, eller transformerar och realiserar, bedömningen utifrån hur hon tror att läroplanens innehåll ska implementeras. Vidare diskuterar hon att de högre omdömena handlar om just de här förmågorna som att ta egna initiativ och lyfta idéer ett steg längre. Det går inte att testa om man aldrig tillåter det. Här antyder läraren att de formulerade kunskapskraven och förmågorna tillsammans med entreprenöriellt lärande kan styra bedömningen. L6 tycker därmed inte att det går emot varandra, med det entreprenöriella och bedömningen. Hon för resonemanget ett steg längre och kopplar det till att förberedas inför framtida yrkesliv. Det är viktigt för läraren att finna vägar där eleverna få möjlighet att utveckla kompetenser där de samtidigt förstår hur man kan förbättra sig mot ett högre omdöme.

Det är ju inte högre omdöme att kunna göra exakt som någon visat mig, utan det är ju att kunna generalisera, hitta egna lösningar, kunna använda saker som... Ja, och det är ju det tänker jag som hela livet sedan... Det motsätter ju inte heller att du blir bedömd, för i hela ditt liv sedan, då blir du ju också bedömd för din arbetsinsats. (...) Du får en löneökning baserad på hur du utfört ditt uppdrag, fast inom den ramen så krävs det ju att du är kreativ, att du är initiativtagande. (...) Så på ett sätt så måste ju bedömningarna gå stick i stäv med att, inom den, belönas för det här beteendet.

Lärarna ser lite olika på bedömningsuppdraget kontra införandet av entreprenöriellt lärande i undervisningen, där några lärare upplever att det kan uppstå en krock. Lärarnas tolkning av entreprenöriellt lärande verkar vara ett arbetssätt där friare uppgifter implementeras, vilket bygger på ett elevideal som passar denna arbetsform. Eleverna ska å ena sidan ges frihet, vilken å andra sidan gör det svårt att kontrollera deras kunskapsutveckling. En av lärarna har en annan syn på bedömningens funktion, där hon kopplar samman entreprenöriellt lärande och högre omdömen. Det tycks således variera beroende på hur de olika lärarna transformerar och uppger att de realiserar bedömningen utifrån de formulerade kunskapskraven.

6.5. Entreprenöriellt lärandes plats i skolan och samhället

På frågan om lärarna anser att entreprenöriellt lärande hör hemma i skolan svarar samtliga lärare att de tycker det. L1 berättar att hon gärna ser att det får större utrymme, vilket L3 håller med om. L6 menar att det är viktigt och att det *måste* finnas med i skolan. L4 uppger att hon tycker att det absolut är i skolan som man får möjlighet att träna sig och utveckla dessa kompetenser. Detta kan kopplas till L5 och L6 som också menar att det absolut hör hemma i skolan, eftersom det inte är säkert att dessa kompetenser kan utvecklas hemma, där L6 uttrycker följande:

Då är det ju viktigt, alltså så här, då är det ju en förutsättning att vi ger dem allt. Annars formas du ju bara av din familj. (...) Och som yrkesval också, du ska få alla val. Och det får de ju inte om vi begränsar dem för att vi inte undervisar i det.

Den lärare som tvekar är L2, även om hon landar i att hon tycker att det hör hemma i skolan. Skälet att hon inledningsvis tvekar berättar hon är för att hon anser att det beror lite på vad man menar inryms i begreppet. Om man tolkar det som hon gör, att skola eleverna i att tänka själva tycker hon att det har en viktig plats i skolan. Hon menar också likt L6 att man när man arbetar med yrken får eleverna att inse att de får vara den de är och bli den de vill. Det är också en i del i det entreprenöriella lärandet.

L1 tror att samhället kommer att behöva många som vågar prova nya vägar, samtidigt som hon betonar att det ska finnas en plats för alla. Även de som inte trivs med detta har en lika viktig roll, men att arbetsmarknaden kommer att kräva idékraftiga individer och att de individerna behöver hittas och uppmuntras. L4 tror också att entreprenöriellt lärande kan bidra till att man ser allas funktioner i samhället som viktiga, och att man förstår sin egen plats i en större kontext vilket hon menar är viktigt inför arbetslivet. Även L5 diskuterar framtidens behov av påhittighet på arbetsmarknaden, och hur dagens barn inte kommer att ha samma arbete hela livet.

Enligt L3 är det svårare idag än vad det var förr, att vara utanför skolans mall. Då kunde en person med goda entreprenöriella förmågor välja att hoppa av skolan och gå sin egen väg. Idag är det svårare eftersom det knappast kommer att finnas någon arbetsgivare eller vidareutbildning som tar emot dig om du inte gått klart skolan. Då riskerar den grupp elever som har vad hon kallar ett starkt entreprenörskap, men inte de kunskaper som skolan premierar, att förbises.

Det är ju de här barnen som hamnar i kläm, anser jag då, som har ett starkt entreprenörskap. Som verkligen brinner för någonting och har idéer men kanske inte har vad vi i skolan anser de rätta verktygen för klara skolan. De är ju de som många gånger kan falla mellan stolarna. För att ja, man kanske hade blivit en jättebra, vad som helst, men man kommer inte hela vägen för att skolan satte stopp liksom.

På samma sätt som det finns elever som inte passar in i det mer traditionella undervisningsformatet, menar L3 att entreprenöriellt lärande inte passar alla heller. Det håller även L1 med om, som diskuterar att de elever som detta arbetssätt inte passar för också naturligtvis måste få sin plats i skolan. Hon tycker inte att det inte bara är elever med starka entreprenöriella kompetenser som ska få utrymme och slå sig fram i alla lägen, utan att alla ska få plats och att alla behövs. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv blir denna syn på eleven intressant, då läroplanen faktiskt formulerar vad en god människa är. Utifrån entreprenöriellt lärande och också marknadslogiken premieras vissa kompetenser, vilket kan exkludera de elever som inte passar in i den mallen, även om lärarna motsätter sig denna exkludering. L2 diskuterar också elevernas olika personligheter och att de ska få möjlighet att utvecklas till egna individer. Samtidigt ska man agera inom särskilda ramar, vilket hon upplever som en svår balansgång. Hon sammanfattar resonemanget genom följande uttryck: "Gör som fröken säger, men var den du är - det är inte lätt". Detta är ett tydligt exempel på den konflikt som läroplanen som maktutövande dokument bär med sig. Läroplanens formuleringar syftar till att utveckla eleverna till fria och ansvarstagande individer, samtidigt som detta innebär en styrning vilket motsätter friheten.

7. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka några lärares syn på entreprenöriellt lärande, samt konsekvenser av implementeringen gällande elevers inläring. Studien har också ämnat undersöka lärarnas syn på möjligheten att förena entreprenöriellt lärande med skolans bedömningsuppdrag och övriga bildningsuppdrag. Studien genomfördes utifrån spänningen mellan entreprenöriellt lärande, starkt knutet till marknadsstyrning, och ökad målstyrning och bedömning, samtidigt som läroplanen betonar ämneskunskaper mer. Genom sex lärares syn på detta framträdde resultat som visar att alla lärare är överens om att entreprenöriellt lärande har en mer eller mindre given plats i skolan. Begreppet är däremot delvis svårdefinierat och varierar lite i betydelse mellan de olika lärarna. Alla lärare tycks uppfatta effekter av implementeringen, både vad gäller deras elevers lärande och för skolans uppdrag. Entreprenöriellt lärandes idéer, vilka är sprungna ur marknadsstyrning, tycks ha etablerats bland lärarna och de tycks inte ifrågasättas. Problematiken kring konflikten mellan entreprenöriellt lärande och bedömning upplevs olika stor av olika lärare. Arbetssättet tycks även vara särskilt fördelaktigt för vissa elever, och passa mindre bra för andra. Slutligen kan en diskussion kring kunskap kontra kompetenser urskiljas. Nedan diskuteras resultaten i relation till bakgrund, tidigare forskning och teori, vilket följs av att några slutsatser presenteras. Därefter diskuteras metodiska val och slutligen ges förslag på vidare forskning.

7.1. Begreppet och implementeringen av det

När det kommer till begreppet och implementeringen av det visar resultatet att lärarna upplever viss osäkerhet kring det. L6 resonerar något skeptiskt kring begreppet, där hon lyfter frågan om det är begreppet eller vad man faktiskt arbetar med som är det viktiga. Det som den formulerade läroplanen anger om entreprenöriellt lärande, tycks således inte fått en självklar plats i den transformerade och realiserade läroplanen hos de tillfrågade lärarna. Resultatet kan relateras till den tidigare forskningen som presenterats, där bland annat Leffler (2009, s. 105) och Lindster Norberg (2016, s. 12) pekar på en problematik kring begreppets otydlighet. Lärarna blir de som i vardagen måste hantera de konflikter som begreppet och implementeringen av det bär med sig, som i denna studie visas utfalla på lite olika sätt. Samtidigt tycks det vara så att alla lärare accepterar implementeringen av entreprenöriellt lärande. Lepistö och Ronkko (2013, s. 641) visar resultat där en grupp lärare ställer sig kritiska till just begreppet, och att man kan arbeta enligt arbetssättet utan att benämna det som entreprenöriellt lärande, likt L6 i denna studie. Men att implementera arbetssättet är lärarna överens om, och det framgår att lärarna tycker att entreprenöriellt lärande har en plats i skolan. De flesta lärarna menar att det har en *självklar* plats, att det *måste* få plats eller att det *absolut* hör hemma i skolan. En av lärarna tvekar innan hon bestämmer sig för att entreprenöriellt lärande ska ges plats i skolan, om det definieras som att det handlar om att skola eleverna att tänka själva. Trots att lärarna beskriver lite olika tolkningar av begreppet uppger alla lärare att de ser entreprenöriellt lärande som en del av skolans undervisning, vilket tyder på att de ser positivt på implementeringen av arbetssättet.

7.2. Entreprenöriellt lärande och bedömning

Resultatet visar att några lärare upplever att det kan finnas svårigheter med att implementera entreprenöriellt lärande i ett klassrum där elever ska bedömas kontinuerligt. Den i denna studie tidigare beskrivna konflikt mellan entreprenöriellt lärande och bedömning återfinns alltså bland lärarnas beskrivningar. Till viss del kan det urskiljas ett samband mellan att ha goda entreprenöriella förmågor och att uppnå kunskapskraven, men lärarna menar ändå att det kan finnas elever som hamnar i kläm. Det finns elever som är duktiga entreprenöriellt, men som inte når de i läroplanen formulerade kunskapskraven. L6 menar att konfliktens magnitud beror på hur man som lärare tolkar bedömningsuppdraget, där hon menar att bedömningen ska utgå från det man gör i det dagliga arbetet. Därmed ser hon ingen motsättning i att bedöma entreprenöriella kompetenser, utan snarare att entreprenöriellt lärande är en förutsättning för att eleverna senare ska nå högre omdömen. Målstyrningen kräver bedömning för att resultaten av de uppsatta målen ska kunna uppföljas. Det är upp till lärarna att transformera och realisera undervisningen, utifrån de formulerade målen. Lärarna i denna studie uppger att de ser entreprenöriellt lärande som en del av skolans arbete, men att det samtidigt är lätt att hamna i mer mätbara arbetssätt. Att det är lärarna som enligt Diehl m.fl. (2015, s. 499) tvingas hantera motsättningen mellan att införa arbetssätt som både främjar entreprenöriella, svår-mätbara kompetenser, och samtidigt ha på fötterna för att genomföra rättvisa bedömningar, visas även i denna studie. Även de lärare som deltog i Elos (2015, s. 545) studie identifierade detta som en utmaning med entreprenöriellt lärande, att bedömningen blir svårare än vid ett mer traditionellt arbetssätt.

7.3. Entreprenöriellt lärandes elevideal

Av resultatet framgår att arbetssättet tycks passa vissa elever, men att det är mindre lämpat för andra. Flera lärare diskuterar att elever idag kan uppleva svårigheter i kreativa arbetssätt. De menar att dessa elever inte ska exkluderas, men frågan kvarstår om hur de ser till att alla elever får samma möjligheter, både i traditionella och entreprenöriella arbetssätt. Det verkar som att entreprenöriellt lärande bär med sig vissa ideal om hur en elev bör vara. Enligt Hultén & Ideland (2020, s. 46) är formuleringarna om entreprenöriellt lärande sprungna ur en nyliberal ideologi, där positiva kompetenser som kreativitet och flexibilitet framhålls som viktiga. Som lärarna också berör betyder detta att elever som inte visar dessa kompetenser riskerar att exkluderas. Berglund och Holmgren (2008, s. 360) lyfter att det kan finnas andra kompetenser, som ödmjukhet och omtänksamhet, som hamnar i skymundan och betraktas som mindre viktiga. Frågan är vad som händer med de elever som mer visar sådana kompetenser, när entreprenöriella arbetssätt implementeras?

L5 resonerar kring att hon upplever att ett fyrkantigt arbetssätt fungerar bäst i deras elevgrupper. Här underförstås entreprenöriellt lärande som fritt och inte fyrkantigt, vilket anses passa en viss typ av elever. Samtidigt tycks lärarna mena att det fyrkantiga arbetssättet är det som passar bäst för ett större antal elever. Om entreprenöriella arbetssätt implementeras tycks det alltså vara en typ av elever som premieras av detta, men en större andel elever som inte gör det. Eleverna som uppges premieras av arbetssättet tycks vara de elever som redan visar exempelvis kreativ kompetens. Detta kan tyckas problematiskt, och kanske också oförenligt med det som Ringarp

(2013, s. 456) diskuterar om en skola för alla. Om skolans uppdrag är att utveckla alla människor tycks det här som att entreprenöriellt lärande inte ensamt kan fylla detta uppdrag.

7.4. Kompetens kontra kunskap

Resultatet visar motsättningar när det kommer till att å ena sidan utveckla elevernas entreprenöriella kompetenser, och å andra sidan utveckla ämneskunskaper. Ett exempel på detta är när L1, L3 och L4 diskuterar att det viktiga är att uppmuntra försök, mer än att det ska bli rätt. Det är alltså kompetensen snarare än kunskapen som betonas här. Några av lärarna lyfter att de tror att samhället kommer att behöva individer som visar entreprenöriella kompetenser. Detta tycks viktigare än att eleverna utvecklar ämneskunskaper, för att dessa alltid kommer att finnas lätt-tillgängliga via internet. Eleverna bör i stället utveckla kompetenser så att de kan hitta och använda kunskaperna.

Flera lärare menar att det är av yttersta vikt att eleverna i början av sin skolgång utvecklar vissa basfärdigheter, för att sedan kunna arbeta mer framgångsrikt med entreprenöriellt lärande. Till viss del handlar det om att lära sig läsa och skriva och baskunskaper i matematik. Dessutom menar vissa lärare att ju mognare elever, desto lättare att arbeta entreprenöriellt. Tillsammans med ovan beskrivna kompetenser, tycks färdigheter och mognad framhållas som viktiga, medan ren ämneskunskap hamnar i skymundan i lärarnas redogörelser.

Från politikens håll finns det å ena sidan röster som är för ett mer traditionellt klassrum, där ämneskunskaper och utantillinläring ska ges större utrymme. Revideringen av läroplanen som börjar gälla hösten 2022 är ett exempel på detta, då den betonar att ämneskunskaper har ett värde i sig. Å andra sidan finns det röster som vill främja mer entreprenöriella arbetssätt, där eleverna ska förberedas inför kommande arbets- och samhällsliv (Hultén & Ideland, 2020, s. 49). Det livslånga lärandet har en stark anknytning till entreprenöriellt lärande i skolan, där en av EU:s nyckelkompetenser för detta livslånga lärande är entreprenörskap. Flera av lärarna framhåller arbetssättets potential att förbereda eleverna för resten av livet, där L3 uttrycker just att ”vi lär oss för livet”. Denna syn på kompetensutveckling inryms också i läroplanen. Läroplanen tycks således vara ett styrdokument där flera, och ibland motsatta värderingar och åsikter getts utrymme parallellt. Det är därför inte konstigt att det finns motsättningar även i lärarnas resonemang.

7.5. Slutsatser

Lärarna är överens om att entreprenöriellt lärande har en självklar plats i skolan. De tycks urskilja flera fördelar med arbetssättet och påstår alla att de arbetar med att utveckla flera av kompetenserna. En viktig fördel som de intervjuade lärarna berättar om är att eleverna förbereds inför framtida arbets- och samhällsliv. Lärarna accepterar här vad den formulerade läroplanen anger, vilken är skriven efter det samhällspolitiska läget och under marknadsstyrningens influenser. De menar att just entreprenörskap har en viktig plats i bygget av funktionella samhällsmedborgare.

Samtidigt som lärarna vill se entreprenöriellt lärande i sina klassrum, återstår fortfarande frågetecken om hur implementeringen faktiskt ser ut. Dessutom kvarstår också frågan om det är förenligt med målstyrningens ökade bedömningsfokus. Lärarna ställer sig lite olika till den frågan, där de flesta upplever att det kan uppstå en konflikt mellan att arbeta entreprenöriellt och samtidigt svara mot ökade krav på bedömning.

Att främja de entreprenöriella kompetenserna tycks stundtals vara minst lika viktigt, om inte viktigare, som att eleverna ska utveckla ämneskunskaper. Flera lärare menar att bara man vet hur man använder kunskaperna, spelar det mindre roll om man kan dem utantill. Även läroplanen anger att man ska arbeta med kompetenserna, men betonar samtidigt att ämneskunskaper ska ges större plats. Här återfinns således en konflikt i den formulerade läroplanen, men också i det som enligt lärarna sker när den transformeras och realiserar.

7.6. Metoddiskussion

Fördelarna med den kvalitativa intervjuemetoden är flera, och har tidigare i denna studie lyfts som möjligheten att ta del av rika beskrivningar av det studerade fenomenet, samt flexibilitet. I denna studie har de rika beskrivningarna av lärarnas erfarenheter av entreprenöriellt lärande varit centrala, och metoden således fördelaktig. Flexibiliteten har i denna studie bidragit till att datan blev rik, då respondenterna hade större utrymme att resonera fritt. En utmaning med kvalitativa intervjuer ligger i intervjuens natur, där informanten aldrig kan vara helt anonym. Under resten av denna studies forskningsprocess har informanten anonymiserats, men just i intervjustunden är det möjligt att de inte varit helt ärliga då jag som intervjuare lyssnade (Bryman, 2011, s. 229). Informanten kan också ha påverkats av mig, mina ansiktsuttryck och mitt tonläge, oavsett om det är medvetna eller omedvetna sådana. Denna, så kallade *intervjuareffekt*, menar Stukát (2011, s. 43) kan påverka intervjun negativt, så att svaren inte blir helt sanna. Jag måste också vara medveten om att det är lärarnas subjektiva beskrivningar av det de gör och hur de ser på begreppet som resultatet bygger på. För att beskriva den faktiska undervisningen hade observationer varit nödvändiga.

De tre faserna vilka innehållsanalysen bygger på, och som datan i denna studie utsatts för, möjliggör en grundlig genomgång av materialet. Genom denna ingående genomgång underlättas säkerställandet av att viktig information inte förbises. Då en induktiv strategi tillämpades, var det möjligt att finna ny och intressant information om hur lärare ser på entreprenöriellt lärande, vilket var syftet med denna studie. Boréus och Bergström (2018, s. 79–80) presenterar kritik av innehållsanalys, där en kritik handlar om att man tar mycket hänsyn till det som konkret visas i datan, och mindre till det underförstådda. Samtidigt presenterar de exempel på innehållsanalytiska studier som ändå tagit hänsyn till det implicita, där det kan ligga mycket viktigt i det som inte sägs. I denna studie har även underförstådda aspekter i lärarnas svar tolkats. En annan faktor som kan skapa problem är själva kodningen av datan. Datoriserad kodning är fördelaktig då den är effektiv och möjliggör en större population. Däremot kan den inte tolka och göra avvägningar som en manuell kodning möjliggör. Genom manuell kodning har man större utrymme att göra nyanserade tolkningar, men blir tidskrävande vid större population. Datat i denna studie har kodats manuellt, vilket var möjligt då den bygger på sex intervjuer. Även om

denna manuella kodning var något tidskrävande, blev potentialen större för att finna intressant data, som annars kanske förbisetts.

Inom kvantitativ forskning ska kraven på reliabilitet och validitet mötas, för att visa studiens kvalitet. Reliabilitet handlar om att forskningen är tillförlitlig så att man kan uppnå samma resultat om den genomförs upprepade gånger. Validitet handlar om att det är det man avsett mäta som faktiskt mäts (Bryman, 2011, s. 160–162). Då man inom kvalitativ forskning studerar andra aspekter av verkligheten än vad man gör inom kvantitativ forskning lyfter Bryman (2011, s. 352–355) ett annat begrepp för att säkra kvaliteten på forskningen, *tillförlitlighet*. Inom detta ryms fyra delbegrepp som knyts till intern och extern validitet, reliabilitet och objektivitet. Dessa är *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och slutligen *möjlighet att styrka och konfirmera*. Trovärdighet motsvaras av intern validitet, och handlar om att forskaren beskriver verkligheten korrekt och tydligt. Dessutom ska respondenterna ges möjlighet till *respondensvalidering*, vilket innebär att de ska få möjlighet att bekräfta att forskaren korrekt uppfattat det som sagts. I denna studie har hänsyn till forskningsregler tagits, datan har beskrivits korrekt och lärarna har getts möjlighet att läsa resultatet för att sedan godkänna det. Överförbarhet motsvaras av extern validitet och innefattar att forskningen beskrivs på ett rikt och nyanserat sätt så att andra kan avgöra om den kan överföras från en miljö till en annan. Studiens begränsade och icke-slumpmässiga urval kan försvåra säkerställandet av detta kriterium och därmed försvaga generaliserbarheten. Däremot är inte studiens syfte att generalisera resultat, utan snarare att undersöka lärares rika beskrivningar av deras uppfattade verklighet gällande entreprenöriellt lärande för att komplettera forskningsfältet. Pålitlighet, eller reliabilitet, handlar om att genom ett granskande förhållningssätt redogöra för forskningens alla steg på ett fullgott sätt. Alla steg i denna studie har beskrivits utförligt, vilket bidrar till uppfyllandet av detta kriterium. Slutligen handlar möjlighet att styrka och konfirmera om att forskaren trots den kvalitativa forskningens subjektiva natur säkerställer att resultatet inte vinklats efter egna värderingar. Resultatet är i denna studie, fränsett att det bygger på mina tolkningar, objektivt framlagt.

7.7. Förslag på vidare forskning

Jag föreslår att vidare forskning kan utgå från de konflikter som visas i denna studies resultat. Det vill säga att vidare forskning dels kan fokusera på hur entreprenöriellt lärande implementeras där man samtidigt tar hänsyn till bedömningskraven. Dessutom skulle ytterligare forskning kunna utgå från hur spänningen mellan kompetenser kontra ämneskunskaper ser ut i praktiken, och hur lärare upplever och hanterar den. En annan utgångspunkt för vidare forskning, som hade varit intressant att undersöka i en större studie, är vilka effekter som ett implementerande av entreprenöriellt lärande i skolan kan få för samhället i stort. Vad kan det innebära för samhället att elever utvecklar de entreprenöriella kompetenserna genom sin skolgång?

I denna studie har endast lärares beskrivna upplevelser och erfarenheter av entreprenöriellt lärande studerats. Därför kan observationsstudier kring detta ämne vara förslag på vidare forskning, för att få möjlighet att studera hur det faktiskt ser ut i skolans klassrum och i lärarnas undervisningspraktiker.

Referenser

- Axelsson, K. (2017). *Entrepreneurship in a school setting introducing a business concept in a public context* (Mälardalen University Press Dissertations, 227) [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090459/FULLTEXT01.pdf>
- Berglund, K., & Holmgren, C. (2008). What do teachers do when they do entrepreneurship education? ... and How can we ask about it?. *Int. J. Business and Globalisation*, 2(4), 354–372.
- Berglund, K., & Holmgren, C. (2013). Entrepreneurship education in policy and practice. *Int. J. Business and Globalisation*, 5(1), 9-27.
- Boettke, P., & Coyne, C. (2009). Context matters: Institutions and Entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5(3), 136-209. doi:10.1561/0300000018
- Boréus, K., & Kohl, P. (2018). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens makt och mening. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49–89). Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (2020). Det svenska marknadsexperimentet. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 189–203). Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (2018). Skolan och marknaden. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 15–31). Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3), 179–198.
- Diehl, M. (2017). *Måste det här vara som en väckelserörelse? En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat* (Umeå Studies in the Educational Sciences, 22) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1090459&dswid=-5428>
- Diehl, M., Lindgren, J., & Leffler, E. (2015). The Impact of Classification and Framing in Entrepreneurial Education: Field Observations in Two Lower Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 489- 501. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.030803>

- Elo, J. (2015). The benefits and challenges of enterprise education: results from an action research project in the third grade in Finnish basic education. *Educational Action Research*, 24(4), 535-549. doi:10.1080/09650792.2015.1113886
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P., Leffler, E., & Svedberg, G. (2011). *Entreprenöriell pedagogik i skolan - drivkrafter för elevers lärande*. Liber.
- Gustavsson, B. (2020). Bildningstankens pedagogiska kraft. I Fejes, A. & Dahlstedt, M (Red.), *Perspektiv på skolans perspektiv. Vad säger forskningen?* (s. 125–138). Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande - Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur.
- Hultén, M., & Ideland, M. (2020). Skolan som ideologiskt slagfält. I A. Fejes, & M. Dahlstedt (Red.), *Perspektiv på skolans perspektiv. Vad säger forskningen?* (s. 39–54). Studentlitteratur.
- Hultén, M., & Lundahl, C. (2018). Betyg och bedömning i en marknadsutsatt skola. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 261–279). Studentlitteratur.
- Jarl, M., & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik - Från riksdagshus till klassrum*. Liber.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education and Training*, 52(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Leffler, E. (2009). The Many Faces of Entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.104>
- Lepistö, J., & Ronkko, M-L. (2013). Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education + Training*, 55(7), 641-653. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2012-0055>
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur.
- Lindster Norberg, E.-L. (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. (Akademiska avhandlingar vid

Pedagogiska institutionen, 125) [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1046939/FULLTEXT01.pdf>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Peterson, M., & Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälarna - en introduktion till entreprenöriellt lärande.* [Elektronisk resurs]. Verket för näringslivsutveckling. <https://docplayer.se/95127-Sa-tands-eldsjalar-en-introduktion-till-entreprenoriellt-larande.html>

Ringarp, J. (2013). From Bildung to Entrepreneurship: trends in education policy in Sweden. *Policy Futures in Education*, 11(4), 456-464. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.456>

SFS 2010:800. *Skollag.* <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800sfs-2010-800>

Skolverket. (2021, 19 maj). *Det här gör Skolverket.* Hämtad 2021-11-25 från <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/det-har-gor-skolverket>

Skolverket. (2021, 10 november). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022.* Hämtad 2021-12-07 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur.

Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan.* (Acta Wexionensia, 61) [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206699/FULLTEXT01.pdf>

Sveriges Riksbank. (2021, 11 augusti). *Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD.* Hämtad 2021-12-07 från <https://www.riksbank.se/sv/om-riksbanken/internationellt-arbete/oecd/>

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik.* Gleerups.

Bilaga 1: Samtycke till medverkan

Samtyckesblankett för medverkande

Examensarbete (15hp)

Göteborgs universitet, HT21

Jag heter Klara Olsson och jag studerar vid Göteborgs universitet, termin 8 på grundlärarprogrammet inriktning F-3. Det är min sista termin och det har nu blivit dags att skriva mitt examensarbete. Jag ska genomföra en studie, där syftet är att undersöka hur lärare uppfattar begreppet entreprenöriellt lärande och tillämpningen av begreppet i deras undervisning, samt vilka effekter det kan ha för deras elevers lärande.

Denna studie kommer att genomföras genom intervjuer, vilka sedan kommer att spelas in, transkriberas för att möjliggöra vidare analys. Inspelningen kommer att raderas efter avslutad studie. Den insamlade datan kommer endast att användas inom sagda studie, och de medverkande lärarna kommer att anonymiseras. Studien genomförs under handledning.

Jag söker lärare behöriga och verksamma i årskurs 1-3, som är villiga att medverka på en ca 30 minuter lång intervju. Intervjun kan genomföras antingen via personligt möte eller via länk. Du, som medverkande lärare, bestämmer själv över ditt eget deltagande och besvarar endast de frågor du vill. Du får när som helst avbryta din medverkan i studien.

Jag tackar på förhand för visat intresse.

Med vänlig hälsning

Klara Olsson

gusolskl@student.gu.se

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till deltagande

Ja () Nej ()

Underskrift:

Namnförtydligande:

Datum:

Blanketten fylls i för hand och lämnas till mig vid intervjutillfället. Vid intervju via länk fylls blanketten i för hand, fotas och mailas till gusolskl@student.gu.se.

Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Hej och välkommen till denna intervju som ska handla om hur du tolkar och begreppet entreprenöriellt lärande, samt om och i så fall hur du arbetar med det.

Bakgrund

- Hur många år har du arbetat som lärare?
- Vilka årskurser är du behörig i och vilken årskurs undervisar du i nu?
- Berätta lite om skolan du arbetar på.

Bakgrund - entreprenöriellt lärande

- Hur tolkar du begreppet entreprenöriellt lärande?
- Berätta om och i så fall hur du arbetar med entreprenöriellt lärande.

Motsättningar mellan entreprenöriellt lärande och mål- och resultatstyrd skola

- Ser du några motsättningar mellan entreprenöriellt lärande och skolans breda kunskapsuppdrag?
- Om ja: hur ser du på motsättningen mellan implementeringen av begreppet och att utveckla kunskaper och uppfylla kunskapskrav?
- Kan man bedöma entreprenöriella kompetenser?

Möjligheter med entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen

- Vad innebär entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen i de yngre årskurserna enligt dig?
- Hur ser du på entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i klassrummet?
- Vilka fördelar ser du med arbetssättet?
- På vilket sätt kan det bidra till elevernas kunskapsutveckling?
- Hur reagerar eleverna på arbetssättet?

Utmaningar med entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen

- Vilka nackdelar ser du med arbetssättet?
- Vilka utmaningar finns med arbetssättet?

Entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i olika ämnen

- I vilka ämnen ser du att entreprenöriellt lärande är särskilt framgångsrikt att använda?
- Följdfråga om andra ämnen.

Entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen - organisatoriska aspekter

- Entreprenöriellt lärande skrevs in i läroplanens allmänna del 2011, på vilket sätt har undervisningen med entreprenöriellt lärande förändrats sedan dess?
- Vilka diskussioner för ni i lärarlaget, eller på skolan om entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen?

Entreprenöriellt lärande och entreprenörskap i undervisningen - samhälleliga aspekter

- Tycker du att entreprenöriellt lärande hör hemma i skolan? Varför/varför inte?

- Uppfattar du politiska aspekter av begreppet? Om ja, hur ser du på det och skolans demokratiska uppdrag?
- Vad kan det innebära för skolans uppdrag att utbilda samhällsmedborgare till olika roller?

Vill du tillägga något?