

Hur ska du bli när du blir stor?

En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus

Eva-Lena Lindster Norberg



Pedagogiska Institutionen
Umeå 2016

Responsible publisher under swedish law: the Dean of the Faculty of Social Sciences

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)

ISBN: 978-91-7601-577-3

ISSN: 0281-6768

Omslag: Umu Tryckservice, Umeå Universitet

Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: Umu Tryckservice, Umeå Universitet

Umeå, 2016

*Tillägnad
Gunnar, Fredrik, Gustav och Emma*

Förord

Jag har alltid älskat att resa och att träffa nya människor, det har gett mig perspektiv på den verklighet och tillvaro som jag själv lever i. Det har också gett mig energi och kunskap som jag aldrig annars hade kunnat få. Nu är det snart slut på en mycket annorlunda resa, mina doktorandresa. En lång färd som varat i fyra år och som har gett mig möjligheten att se nya platser och träffa nya vänner. Den långa färden kan framförallt definieras som en lång inre resa som tagit plats i berg och dalbana med kraftiga kurvor. Dessa väldiga svängningar har tagit mig till nya insikter, ny förståelse, om det som händer inom skola och utbildning, men också om livet generellt. Resan har gjorts mycket i ensamhet, sittande på olika vandrарhem när empirin skulle samlas in, men också på Öland där jag i perioder förlagt mitt skrivande. Att vara med sig själv kan vara skönt, men också väldigt tröttande. Därför är det en ynnest att under denna resa ha fått vara tillsammans och lära känna andra. Jag har många att tacka för att jag överlevt denna stundom mycket tuffa resa.

Jag vill börja med att tacka alla härliga elever och lärare som med stort engagemang och entusiasm har ställt upp på observationer och frågor.

Det finns inte tack nog att ge till mina fantastiska handledare Jörgen From och Eva Leffler som osvikligt har stöttat och hjälpt oavsett mitt emotionella läge. Jörgen med sina kloka kommentarer om hur forskning ska göras och Evas gedigna kunskaper om entreprenörskap i skolan och hur saker ska skrivas och organiseras. Jag tackar er från djupet av mitt hjärta, utan er hade den här avhandlingen aldrig blivit klar.

Vidare vill jag tacka Gudrun Svedberg min mittseminarieläsare och Karin Berglund som var min slutläsare. Tack för ert stora engagemang och kloka och konstruktiva kommentarer

Jag vill också tacka mina underbara doktorandkollegor Monika Diehl, Gerd Pettersson och Anna Rantala, som under årens gång stått mig nära. Monika tack för att du varit min vän, tack för intressanta samtal om entreprenörskap, men framförallt om livet. Gerd tack för att du dök upp i mitt arbetsrum och blev en stöttepelare och en fin vän som varje vecka druckit kaffe med mig via telefon för att peppa, föra diskussioner om forskning och det riktiga livet. Anna tack för din entusiasm och din klokskap, att du funnits tillgänglig på sociala medier och vid våra härliga kaffestunder på universitetet.

Jag vill också tacka alla andra doktorandkollegor på Pedagogiska Institutionen, som jag lärt känna på olika sätt i seminariegrupper, på resor, i kafferummet. Jag har uppskattat de glada tillropen på min lilla whiteboard utanför min dörr.

Ett stort tack riktas också till Ann-Marie och Seppo på Pedagogiska institutionen för all hjälp med administrativa och datatekniska frågor.

Jag tackar Ifous som gjort det möjligt för mig att bedriva forskning och att få tillgång till fältet. Jag vill också tacka Lärarhögskolan och Forskarskolan i utbildningsvetenskap som bidragit till min möjlighet att få forska och till fantastiska möten med doktorander från olika delar av världen.

När jag kom till Umeå för fyra år sedan hade jag aldrig besökt staden, jag kände heller inte någon. Efter någon vecka insåg jag att jag behövde någonstans att bo. Efter många telefonsamtal, fick jag via en god vän ett telefonnummer till Åsa och Anders, de hade ett rum jag fick hyra. Utan er hade aldrig tiden i Umeå blivit så bra. Att stiga in hos en okänd familj och känna sig så välkommen och så bekväm trodde jag inte var möjligt. Ni har gett mig hopp om mänskligheten. Tack Åsa för alla våra fantastiska och härliga samtal och tack Anders för sällskap och diskussioner över morgonkaffe och Västerbottenskuriren.

Vidare vill jag tacka alla mina fantastiska vänner som finns runt omkring mig. Ni har peppat mig, distraherat mig på olika sätt, genom middagar, olika aktiviteter, och bokklubbsträffar. Hjälpt mig med korrekturläsning samt skickat uppmuntrande mail och sms, det har varit ovärderligt.

Jag vill också tacka min svägerska Anna, för att hon öppnade dörren för oss när vi flyttade till Uppsala och väntade på att vårt hus skulle bli färdigt att flytta in i.

Jag måste också tacka vår Irländska setter Viggo som varje dag dragit ut mig på promenader i naturen, som har gett mig frisk luft och kraft att jobba vidare.

Slutligen vill jag tacka min älskade familj, mina barn, Fredrik, Gustav och Emma som ger mig energi och kärlek, mina svärdöttrar Matilda och Emilia (Mimmi), min älskade man som står ut och håller ut vid min sida. Ni är mitt allt.

Uppsala November, 2016
Eva-Lena Lindster Norberg

Innehållsförteckning

Abstract	iii
Artiklar	v
Prolog	vi
Introduktion och inramning av studien	1
Studiens Design	2
Studien	2
Centrala begrepp	3
Syfte och frågeställningar	6
Avhandlingens disposition	6
Bakgrund	7
Folkskolan	7
Efterkrigsskolan	8
Skola för Livslångt Lärande	10
Samtiden	12
Sammanfattning	15
Perspektiv	17
Metod	20
Dokument	20
Urval och Kontakt	21
Presentation av skolorna	21
Insamling av empiriskt material	22
Observationer	22
Intervjuer med föreställningskartor	23
Fokusgruppsintervjuer	23
Analysens genomförande	25
Etiska Överväganden	26
Resultat	27
Formuleringsarenan	27
Överstatlig nivå	27
Statlig nivå	31
Transformeringsarenan	34
Realiseringsarenan	36
Artikel I: <i>Could we catch a glimpse of an entrepreneurial citizen- A qualitative study in upper secondary school in Sweden?</i>	36
Artikel II: <i>John Dewey and entrepreneurship in school a Swedish case</i>	37
Artikel III: <i>Entrepreneurship in Swedish schools: Governing subjectivities in education?</i>	39
Artikel IV: <i>Teachers developing Entrepreneurship in Swedish Upper Secondary School - In a Time of Restructuring</i>	41
Sammanfattande Analys	44

Diskussion	49
Avhandlingens trovärdighet	52
Studiens bidrag och vidare forskning	54
Epilog	57
Referenser	59
Bilagor	77

Abstract

The general aim of this thesis is to examine and explain how education fosters future citizens when Swedish upper secondary schools work actively with entrepreneurship in school. Toward this aim, two research questions are asked: How are students governed and how do students govern when focus is on entrepreneurship in school? How do teachers relate to entrepreneurship in school? The study took place in a school development program with a focus on teachers developing their abilities and working with entrepreneurship in schools. Four studies presented in four articles form the cornerstones of the thesis. The empirical data was collected during 2013–2014 in three of the participating schools. Different methods were used. The first step was reading and analysing policy documents, followed by observations in the classrooms, interviews with the teachers with the help of performance maps, and interviews with the students in gendered focus groups. In total, 14 teachers and 90 students were involved in the study. The schools were geographically spread and represented both public and independent schools. For this study an abductive approach was used, which means that the empirical data were collected and first studied unbiased. Various theoretical models were chosen to find answers to the specific research questions; thus, a connection between the theory and the empirical data was made.

The first article examines whether a citizen with entrepreneurial abilities is fostered in school when the concept of entrepreneurship has a place in the curriculum. This article also analyses the curriculum (Gy11) and more specifically what can be read under the heading The Task of the School. The main result from this study shows that students are emphasising entrepreneurial abilities over other abilities. The second article draws a comparison between John Dewey's ideas of progressive education from the early 1900s and the teaching methods that have come to be advocated for developing student's entrepreneurial abilities. The main purpose of progressive education is to foster a democratic citizen; here I could observe that techniques for teaching entrepreneurship are comparable to progressive education, but the purpose is not the same. The purpose of entrepreneurship in school is primarily to foster individuals who are active and responsible for their own future.

Michael Foucault's concept of governmentality is the focus of article three, which explores how students are governed and shaped when entrepreneurship in school is emphasised, and it explores whether boys and girls are governed in different ways. The analysis of the result indicated that the students were governed in three different ways in the three school

contexts, and girls and boys were governed in different ways both among the schools and within the schools.

The fourth article addresses how the teachers relate to entrepreneurship in schools in light of new reforms, marketization, more regulation and the demands of being an entrepreneurial teacher. The result shows three narratives: the cool teacher, the stressed teacher, and the frustrated teacher, each handling entrepreneurship in school in different ways.

This thesis shows that the entrepreneur has come to be presented as a hero and entrepreneurship as a solution to cope with challenges—to the global economy, but also for coping with ourselves and our own lives. It also shows that fostering a democratic citizen is subordinate to fostering citizens with entrepreneurial abilities, as the regime of truth is to become the entrepreneur. The students are both governed and governing toward that direction. And even if teachers have different ways of approaching entrepreneurship in schools, the will to be the entrepreneurial teacher and to foster entrepreneurial citizens is clear.

Keywords: Citizenship, Entrepreneurship in school, Upper secondary School, Governmentality

Artiklar

Artikel I

Lindster-Norberg, E.L., Leffler, E., & From, J. (2015). Could we catch a glimpse of an entrepreneurial citizen? - A qualitative Study in Upper Secondary school in Sweden, *Advances in Social Science Research Journal*, 2(11), 11-24.

Artikel II

Lindster-Norberg, E.L. (2016). John Dewey and Entrepreneurship in School- A Swedish Case. *Journal of Education and Training*, 3(1), 139-157.

Artikel III

Lindster-Norberg, E.L. (Acceptedad för publicering September, 2017). Entrepreneurship in Swedish upper secondary schools: Governing active future citizens? *Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*.

Artikel IV

Lindster-Norberg, E.L. (in review) Teachers Developing Entrepreneurship in Swedish Upper Secondary Schools – In a Time of Restructuring. Submitted.

Artiklarna är återgivna med tillstånd från respektive tidskrift.

Prolog

Att arbeta i skolan är en utmaning och mina 20 år som lärare i gymnasieskolan kan nog sägas varit en emotionell resa, baserad på passion, lojalitet, kärlek, rädsla och ilska. De första tre orden handlar mycket om min förkärlek till undervisning och kärleken till eleverna, lojaliteten till uppdraget, vad ska åstadkommas, vad förväntas, en önskan om att göra rätt och fostra ungdomar i ”rätt” riktning. Rädslan och ilskan handlar om att inte räkna till, över beslut som har varit svåra att förhålla sig till och när mina uppgifter som lärare mer och mer blivit av social karaktär och oron över elevers mående tagit överhand. När det här avhandlingsarbetet påbörjades hösten 2013 kom jag bokstavligen direkt ifrån klassrummet. I nära 20 års tid hade jag arbetat som lärare på gymnasiet och ca 15 år med entreprenörskap i skolan. Dels som lärare i företagsekonomiska ämnen, där jag handlett många företag inom konceptet Ung Företagsamhet (UF) men också genom ett arbete med att försöka inta ett bredare pedagogiskt förhållningssätt på entreprenörskap i skolan. Det har genom åren genererat mycket arbete för att kunna arbeta utifrån de idéer vi hade i det arbetslag jag tillhörde, men det gav resultat. Vi lyckades få egna lokaler till vår utbildning och vi fick lägga eget schema. Vi fick i stor utsträckning frihet att själva utforma den undervisning vi trodde på.

I slutet av 90-talet och i början på 2000-talet när vi i arbetslaget inledde vårt arbete, pratade vi främst om entreprenörskap med direkt koppling till främst UF. Entreprenörskap i det bredare perspektivet hade vi då inte börjat använda som begrepp. Det vi såg var att när eleverna arbetade med UF hände något, plötsligt gjorde de saker som vi inte bad dem om, de tog egna initiativ både inne på skolan men också tillsammans med aktörer utanför skolan. Dessa initiativ önskade vi se även inom andra ämnen. Vi började arbeta mer ämnesövergripande, vi skapade olika projekt, vi försökte lägga ett schema som skulle få elever att arbeta i längre sammanhängande pass. En del saker vi gjorde blev bra en del blev mindre bra, men det är väl så man bedriver skolutveckling, man vet inte alltid var det bär hän. Vi var många hängivna och passionerade lärare som ville förändring. Vi ville skapa en plats där elever kunde känna att de hade möjlighet att påverka sin vardag och att det skulle vara en trygg plats för dem att komma till. Under 2000-talet började vi mer och mer använda entreprenöriella förmågor och entreprenörskap i det bredare perspektivet som begrepp. UF var en stor del av vårt arbete och vi integrerade andra ämnen i detta arbete, så eleverna kunde få mer tid till det. Vi såg att UF fortfarande var det som engagerade eleverna mest av allt.

När jag sökte doktorandtjänsten 2012 som skulle handla om entreprenörskap i skolan ansåg jag nog att jag hade goda kunskaper i ämnet och det fyra åren startade med den tron.

Introduktion och inramning av studien

Utbildning, fostran och medborgarskap är tätt sammanvävda begrepp, skolan är därför en viktig institution för "görandet" av medborgare. Genom utbildning förutsätts individen få de förmågor och kunskaper som den saknar för att sedan räknas som väl fungerande i samhället (Biesta, 2011; Fejes, 2012). I denna avhandling ses en medborgare som något som "görs" (Cruikshank, 1999: 3). Genom att anta detta perspektiv förstår jag att medborgaren styrs genom en bred repertoar av medborgarskapande tekniker från olika riktningar och att medborgaren därigenom görs till subjekt (jmf. Cruikshank 1999, Foucault, 1982). Denna utgångspunkt innebär också att studiet av medborgarskap antar ett kritiskt förhållningssätt av det ständigt pågående "görandet" av den ideala medborgaren. I dag lever vi enligt Rose (1995:57) i ett "avancerat liberalt samhälle" där medborgaridealet är den "fria individen". Den liberala styrningen har som syfte att få individen att bli en aktiv medborgare som arbetar för sitt självförverkligande och sin självtillfredsställelse (Hultqvist & Pettersson, 2000 Rose, 1995; Rose, O'Malley & Valverde, 2006;). I denna studie är utbildning och den svenska gymnasieskolan i fokus för att kritiskt kunna granska hur medborgare "görs" när entreprenörskap i skolan realiserar. I policydokument från EU och OECD och i styrdokument för den svenska skolan har entreprenören med de entreprenöriella förmågorna kommit att likställas med en aktiv ansvarstagande medborgare. Genom ett entreprenöriellt förhållningssätt förväntas lärare och elever utvecklas till självständiga företagsamma individer vilket paradoxalt nog sker i en tid med ökad kontroll av både lärare och elev.

Medborgarskap har traditionellt setts som ett förhållande mellan medborgare och stat och Thomas Marschalls definition sedan 1950 har länge varit gällande (Marschall, 1950). Marschall beskrev tre typer av medborgarskap; det civila (rätten till sin egen person); det politiska (rösträtt och valbarhet) och det sociala (tillgång till ekonomiskt trygghetssystem t.ex. en välfärdsstat). Individen garanterades på så sätt ett antal rättigheter, men det innebar också skyldigheter. Rätten till utbildning återfanns beskrivet under det sociala medborgarskapet. Utbildning framställdes här som en förutsättning för att hålla ihop nationalstaten och därför ansågs det nödvändigt att alla skulle ha tillgång till och rättighet att gå i skolan. Marschalls teorier har kommit att kritiserar ur olika aspekter, bland annat för sin genusblindhet (Yuval-Davis, 1997). Detta eftersom medborgaren i hans texter förutsätts vara en man och skildras i och ur en mans perspektiv. Denna kritik kan ses som intressant eftersom en entreprenör anses vara ett manligt kodat begrepp kopplat till förmågor som oftast associeras med män,

vilket i så fall skulle tyda på att det fortfarande är mannen som framstår som den ideala medborgaren (Berglund, 2013; Leffler, 2012; Korhonen, 2011). Idag är det en komplex bild som framträder av vad som gör en medborgare. Denna bild handlar om identitet, social positioner, kulturella föreställningar och tillhörighet (Fejes, 2008; Keating, 2014). Förklaringen ligger i att samhällen förändrats och individer idag har mer kontakt med människor som har andra ursprung än sin eget, vilket är ett resultat av ett ökat resande, ökad migration och ökad internationell kommunikation. Det är således inte enbart skolan som är den enda aktören som styr och gör en färdig medborgare (Dahlstedt & Olson, 2014; Olson et al., 2014; Yval-Davies, 2007). Denna avhandling handlar om hur medborgarfostran på gymnasiet påverkas av att entreprenörskap i skolan, ett begrepp som fyllts med specifika förmågor och ett visst pedagogiskt innehåll.

Studiens Design

Studien

Studien har bedrivits inom ramen för ett treårigt skolutvecklingsprogram med fokus på utveckling av det entreprenöriella lärandet. Ansvariga för utvecklingsprogrammet har Ifous (Innovation forskning och utveckling i skola och förskola¹) varit. I utvecklingsprogrammet deltog 13 skolhuvudmän från olika platser i Sverige med tillsammans 27 skolor. Under de tre åren har lärare, rektorer och skolhuvudmän träffats under olika teman vid ett par tillfällen per termin.

Studien har sedan genomförts i flera steg. I ett första steg har formuleringsarenan studerats för att se hur policydokument styrt utbildningssystemet mot entreprenörskap i skolan och därmed blivit en del av lärarnas fostransuppdrag. I ett andra steg valdes tre skolor från skolutvecklingsprogrammet ut för att delta i den empiriska studien. För att ges de bästa förutsättningarna att studera vad som händer med medborgarfostran i olika kontexter var urvalet viktigt. Skolorna som specifikt skulle ingå i min studie valdes således ut genom en urvalsprocedure, som kommer att beskrivas mer noggrant under rubriken metod. Efter urvalet gjorts genomfördes observationer hos de deltagande lärarna på respektive skola för att skapa en förförståelse av undervisning och skolkontext.

Efter observationerna följde intervjuer med 14 lärare. Intervjuerna utfördes med hjälp av så kallade föreställningskartor (Kahttri, 1995; Scherp, 2013).

¹ Se www.ifous.se

Valet av denna metod grundade sig i tron om att lärarna i större utsträckning skulle få möjlighet att mer obehindrat prata om sina tankar och upplevelser, utan att jag som forskare skulle styra samtalet med specifika frågor (Scherp, 2002). Min förhoppning var således att lärarna skulle konstruera en mer komplett berättelse om sin upplevelse och arbetet med entreprenörskap i skolan.

Efter lärarintervjuer följde elevintervjuer, dessa genomfördes i könshomogena fokusgrupper. Totalt intervjuades 90 elever på tre skolor, uppdelade i 26 grupper. Valet att använda mig av flick- och pojk-grupper utgick ifrån att tidigare forskning visat att en entreprenör och dennes förmågor är manligt kodade (Ahl, 2002; Leffler, 2012 Korhonen.et.al, 2011), vilket skulle kunna påverka hur flickor och pojkar fostras.

Centrala begrepp

Medborgarfostran är avhandlingens mest centrala begrepp, ett begrepp som har olika innebörd beroende på tid och rum (Dahlstedt & Olson, 2014). Utbildningssystemets uppgift består till stor del i att reproducera och fostra barn och ungdomar i de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som vi har ansett viktiga för att bevara det samhälle vi har. Det måste dock även finnas förmåga att se vilka kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som kommer att behövas i framtiden (Lundgren, 1999). Medborgarfostran kopplas starkt till utbildning och gör det därför viktigt att synliggöra vilka medborgare som faktiskt görs i vår tids gymnasieutbildning. Hur lärare och elever styrs och förhåller sig till sitt dagliga arbete blir då av hög relevans.

Entreprenörskap i skolan: I svensk gymnasieskola finns det två perspektiv på hur entreprenörskapsundervisning ska genomföras, dels genom ett snävare perspektiv men också genom ett bredare (Erkkilä, 2000; Jones & Iredale, 2010). Det snävare handlar om företag och företagande där implementeringen av entreprenörskap i skolan består i att lära sig hur man startar, driver och avslutar ett företag. Den bredare innebär att eleven ska få möjlighet att utveckla en rad förmågor genom ett bredare pedagogiskt förhållningssätt. Båda dessa inriktningar finns nu inskrivet i gymnasiereformen för 2011 (Gy 11). I pilotstudier som jag genomförde under våren 2013 såg jag att dessa två inriktningar var levande på olika sätt ute på gymnasieskolorna, det gjorde att jag beslutade mig för att använda **entreprenörskap i skolan** (*entrepreneurship in school*) som ett begrepp där både dessa perspektiv inkluderas. Båda dessa perspektiv ska stimulera elevernas entreprenöriella förmågor för att utveckla dem som individer och företagare. I avhandlingen återfinns entreprenörskap i skolan som begrepp i de fyra artiklarna för att visa att både det bredare och det snäva perspektivet

görs på olika sätt i skolornas undervisning, vilket hjälper mig att studera perspektivens betydelse för medborgarfostran. Det snäva och det breda perspektivet är dock i vissa fall nödvändigt att separera. Detta kommer speciellt att synas under rubriken samtiden och i den sammanfattande analysen och diskussionen.

Entreprenöriella förmågor (*entrepreneurial abilities*) kommer att användas i syfte att beskriva de förmågor som i Gy 11 just beskrivs som entreprenöriella; vara kreativ, vara nyfiken, ha ett bra självförtroende, kunna pröva och omsätta nya idéer och lösa problem, kunna ta initiativ, ta ansvar, arbeta självständigt och tillsammans med andra.

För att presentera resultatet i studien har följande begrepp använts *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan* (Lindensjö & Lundgren, 2014). Genom att strukturera resultatet utifrån dessa arenor är det möjligt att få syn på vilka specifika kunskaper och förmågor som framträder på formuleringsarenan, hur de transformeras på transformeringsarenan för att sedan se hur de verkställs på realiseringsarenan. Nedan följer en vidare redogörelse för dessa begrepp och dess innehåll.

Formuleringsarenan är den arena där de politiska besluten fattas, för att genomföra nya reformer och beslut i det här fallet skolan. På denna arena har antalet aktörer som vill vara med att påverka skolans verksamhet och läroplaners innehåll ökat (Lindensjö & Lundgren, 2014). Det är inte bara politiker som visar olika viljor om utbildningens mening och mål utan även olika organisationer, intressegrupper och näringsliv (Keating, 2014). Den internationella påverkan från olika organisationer främst från EU och OECD har fått större inflytande på det som ska formuleras nationellt för den svenska skolan (Sundberg, 2005). Svårigheter att för skolan tolka och förstå allt det som förväntas och krävs tycks allt mer komplext samtidigt som avståndet mellan de som formulerar och de som realiserar ökar (Lundgren, 1992). Formuleringsarenan kan ses som uppdelad i två, en del där den politiska visionen formuleras och en administrativ del där underlag för rektorer och lärare arbete formuleras (Lindensjö & Lundgren, 2014). Den svenska skolans decentraliserade organisation medför att en rad av olika formuleringsarenor existerar parallellt, vilket enligt Lindensjö & Lundgren, (2014) innebär en styrningsproblematik. Till exempel kan lokala ekonomiska problem medföra att delar i det som uttrycks i formuleringsarenan upphävs.

I denna avhandling utgörs formuleringsarenan av olika dokument från EU, OECD och den svenska regeringen för att synliggöra hur olika formuleringar

under lång tid har styrt utbildningssektorn mot en viss typ av medborgarfostran.

Transformeringsarenan är den arena där det som formuleras på formuleringsarenan tolkas. Flera grupper och enskilda aktörer medverkar, så som elever, lärare, skolledare, representanter från det civila samhället, företagare, organisationer, lärarutbildningen, fortbildningar för skolpersonal och media (Linde, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2014). Media har enligt Lindensjö & Lundgren (2014) fått allt större påverkan på hur nya reformer och problem med dessa kommer att uppfattas och lyftas fram, det påverkar på så vis på vilket sätt reformer kommer att mottas och realiseras på skolorna. De deltagande skolorna i studien har deltagit i ett skolutvecklingsprogram för att utveckla sitt arbete med entreprenörskap i skolan. Skolutvecklingsprogrammet blir således av betydelse för de deltagande skolorna att förstå och tolka entreprenörskap i skolan.

I denna avhandling används transformeringsarenan för att beskriva hur olika aktörer har agerat och fått uppdrag för att skapa förståelse för vad entreprenörskap i skolan innebär.

Realiseringsarenan är den arena där utbildningen ska ske och där en realisering av styrdokument för skolan förverkligas. Lindensjö & Lundgren (2014) återger två olika implementeringsprocesser, som benämns Guideline writing och Field implementation. Guideline writing handlar om den tolkning som tjänstemän gör av de aktuella reformerna och Field implementation är den reella verkställigheten av de reformer som ska genomföras i klassrummet av läraren s.k. Street-level bureaucrats. Hur undervisningen verkligen realiseras kommer att bero helt på denna tolkning. Problematik som lyfts fram när det gäller arbetet på realiseringsarenan är; svårigheter för reformer och direktiv till skolan att vara tillräckligt planerade och tydliga; attityder till det som ska realiseras har betydelse; olika förutsättningar för varje skola att genomföra reformer; den enskilda läraren är professionell och anses av tradition kunna bedöma vad som ska genomföras i klassrummet (Ibid). Den politiska styrningen av utbildning och skola mot gemensamma mål anses ha enligt Lundqvist (2006) blivit svårare eftersom allt fler fristående skolor har fått rätt att driva utbildning, vilket innebär att antal aktörer har ökat på realiseringsarenan.

I denna avhandling kommer realiseringsarenan att representeras av det som lärare och elever i studien berättar om och utspelar sig på respektive skola.

Syfte och frågeställningar

Att fostra framtida medborgare är ett av utbildningssystemets primära mål. I skolan styrs lärare och elever både medvetet och icke medvetet mot olika ideal. Entreprenörskap i skolan med syfte att utveckla elevers entreprenöriella förmågor har kommit att betonas allt mer inom utbildningssystemet. Olika utbildningar erbjuds därför lärare för att de ska kunna förstå och utveckla sina kunskaper kring begreppets definitioner och innehåll. Mot bakgrund av ovanstående är således studiens syfte att undersöka och förstå **medborgarfostran** när skolor aktivt börjar arbeta med entreprenörskap i gymnasieskolan.

För att uppfylla syftet har följande forskningsfrågor ställts:

- Hur förhåller sig lärare till entreprenörskap i skolan?
- Hur styrs och styr elever när entreprenörskap i skolan är i fokus?

Avhandlingens disposition

Detta är en sammanläggningsavhandling med en inledande kapp samt fyra artiklar. Kappan består av totalt sju kapitel, där det första kapitlet, ger en introduktion, en beskrivning av studiens design, som sedan efterföljs av en redogörelse av de centrala begreppen som använts, samt studiens syfte och frågeställningar. I kapitel två ges en historisk skildring av hur elever och lärare har styrts mot olika medborgarideal och som avslutas i vår samtid. I kapitel tre presenteras det teoretiska perspektivet. Kapitel fyra innehåller metod, analysens genomförande samt etiska övervägande. Kapitel fem är resultatkapitlet. Kapitel sex ger en sammanfattande analys. I kapitel sju förs en avslutande diskussion, ett resonemang om avhandlingens trovärdighet, studiens bidrag och förslag till fortsatt forskning.

Bakgrund

Synen på hur en medborgare bör fostras och vilka förmågor och egenskaper denne bör inneha förändras över tid, vilket kan sägas bero på: en föreställning om den goda medborgaren; principer om hur fostran ska gå till; att fostran mejslas utifrån idén om vad det är för samhälle som medborgaren ska förverkliga; samt att fostran återspeglar en viss syn på vad utbildning överhuvudtaget ska förverkliga (Dahlstedt & Olson, 2013: 13). Varje tid har sin idealbild av hur en önskad medborgare bör vara och med vilka förmågor denne bör vara utrustad. Förändringar i läroplaner och styrdokument sker oftast i samklang med samhällets rådande diskurser om den önskvärda medborgaren. Skola och lärare får på det viset uppdraget att fostra och att utbilda den för tiden eftersträvarvärda medborgaren. Genom att göra nedslag i historien och sammanfatta olika tidsepoker i utbildningssammanhang, som jag här har kallat *Folkskolan*, *Efterkrigsskolan*, *Skola för Livslångt Lärande* samt *Samtiden* är det möjligt att ge en bild av hur elever och lärare har styrts inom skola och utbildning över tid.

Folkskolan

I mitten på 1800-talet var klasskillnaderna stora i Sverige, det gav upphov till sociala motsättningar. Samhället var i behov av att bli mer jämlikt och därför behövde kunskaperna hos befolkningen generellt öka. Nya lagar och regler gjorde att barnarbete successivt avskaffades och barn ansågs då i behov av annan sysselsättning för att upprätthålla moralen (Sandin, 2003). För att fostra barn med rätt förmågor och för att få framtida medborgare att bli engagerade i ett demokratiskt samhällsbygge startade så folkskolan 1862 och år 1882 blev det obligatoriskt för alla barn mellan 7-14 år att gå i skolan. I början såg skolgången olika ut beroende på var barnen bodde och befann sig och inget reellt krav på utbildning av lärarna fanns (Axelsson, 2007). Fostran under början av folkskolans tid såg också olika ut beroende på klasstillhörighet, barn till fattiga ansågs behöva en annan form av disciplineringar än barn till rika (Florin & Johansson, 1996). Om eleverna lyckades komma till skolan i tid, vara hel och ren betraktades de socialt och intellektuell normala, men hade de inte denna förmåga, eller förutsättningar för detta ansågs de avvikande och måste avskiljas från de andra barnen (Sandin, 2003). I syfte att ”rätta till” dessa barn skapades andra institutioner som till exempel uppfostringsanstalter (ibid).

Folkskolans första läroplan formulerades utifrån tron på Gud och färdeneslandet. Skolan sågs som statens förlängda arm och utbildningens

uppgift var att göra ett lydigt och nationellt folk, genom en kristen fostran och en utpräglad nationalism (Skolverket, 2011b). Ideologiskt styrdes skolan således av kyrkan, men i slutet av 1800-talet sker en förskjutning och skolan hamnar allt mer under statens regi. Tillsammans med industrialiseringen och den medföljande urbaniseringen uppstod krav på nya kunskaper och förmågor som kom att påverka innehållet i läroplanen och pedagogikens utformning (Lindensjö & Lundgren, 2014). Det skulle dock dröja in på 1950-talet innan kyrkan helt kopplades bort från styrningen och kontrollen av skolan och dess läroplaner.

Lärarna hade till att början lite inflytande över sitt arbete, men det kom över tid att successivt öka. Lärarna strävade efter professionalism, de ville utveckla skolan och höja kvaliteten (Florin, 1987). Lärarna betraktades vid denna tid som pedagogiska experter som visste hur barn skulle fostras. Det fanns en förhoppning från deras sida att alla barn skulle få tillgång till en likvärdig skola, vilket de menade generellt skulle höja deras status (Sandin, 2003). 1894 kom beslutet att pojkar skulle kunna gå från folkskolan till läroverken, men det skulle dröja fram till 1927 innan flickor kunde göra detsamma.

Efterkrigsskolan

De båda världskrigen fick tydliga konsekvenser när det gällde synen på en framtida medborgare och dennes förmågor, vilket direkt kom att påverka skolans styrdokument. I 1940 års skolutredning beskrevs att utbildningens främsta uppgift var att skapa demokratiska medborgare som skulle kunna bidra till samhällets sociala och kulturella utveckling. Vikten av att träna den kritiska förmågan kom att understrykas då det bedömdes nödvändigt att eleven skulle ges kvalifikationer att tänka själva och kunna skapa sina egna uppfattningar och idéer i olika frågor. Dessa kvalifikationer beskrevs vara en förutsättning för att kunna behålla och utveckla demokratin i landet (SOU:1946:31). Eleven skulle göras till en fri människa i den bemärkelsen att denne skulle få möjlighet att få lära sig tänka fritt. Samtidigt fanns också kravet på en samarbetsvillig medborgare som skulle fostras i en kollektiv anda. Det demokratiska samhället skulle formas tillsammans (SOU 1948:27). Det fanns en tilltro till de ungas duglighet att skapa ett bra samhälle och fostran till demokratiska medborgare blev därmed överordnat kunskaper i olika specifika ämnen (Olson, 2004).

Lärarens uppgift var att undervisa på vetenskaplig grund och de fick inte ta ställning varken politiskt eller religiöst (SOU; 1946:31). Lärarna hade stor makt att själva utforma lektionerna både när det gällde innehåll och

genomförande och de förväntades följa den pedagogiska debatten och därmed kontinuerligt utveckla sin undervisning:

Varje skola betraktar sig som en försöksskola och att varje lärare söker egna vägar mot bättre metoder. Först på detta sätt kan man nå målet, en ständigt fortskridande skolreform (SOU 1946:31: 17)

Samma skolutredning beskrev uttryckligen vilken medborgare som vid den här tiden icke var önskvärd:

Skolan får ju icke genom en organiserad tävlings och konkurrenssystem draga upp osociala individualister, egoister och hänsynslösa karriärister (SOU 1944:20: 50).

Vidare beskrevs vilka medborgerliga förmågor som ansågs särskilt viktiga och önskvärda för att en elev skulle utvecklas till en god medborgare:

Redbarhet i handel och vandel, mod, sinnesstyrka, självbehärskning, ridderlighet, offervilja, kamratanda, renhårighet och lojalitet, ledarbegåvning, organisationsförmåga, även takt och omdöme i fråga om människor (SOU 1944:20:49).

Det kommer att ske ett flertal förändringar i skolans utformning och i läroplanerna efter 40-talets skolutredning. De riktigt stora förändringarna börjar dock ske under 60-talet. Den nioåriga grundskolan infördes 1962 och följdes av en proposition om en ny gymnasieskola 1964. En gymnasieskola som skulle vara tillgänglig för alla. Emellertid skulle det dröja till 1970 innan förslaget blev verklighet. Det blev en gymnasiereform som formade en sammanhållen gymnasieutbildning, som innebar att de teoretiska utbildningarna och yrkesutbildningarna hamnade under samma läroplan. Reformen fick ett naturvetenskapligt fokus med avsikt att möta den tekniska utvecklingen, men i reformen fanns även en stark betoning på samhällsorienterade ämnen för att få elever att lära sig förstå människors situation i ett internationellt perspektiv. Eleverna skulle fortsatt ges en kritisk skolning och medborgarfostran var ställt mot breda kunskapsområden snarare än specialiserade (SOU:1963:42). Under 70-talet genomfördes två utredningar, dels SSK (Skolan, staten, kommunen) och SIA utredningen (Skolans Inre Arbete). Båda dessa utredningar föreslog en ökad decentralisering med ökat ansvar för lärare och föräldrar. Decentraliseringen hade från början ett demokratiskt syfte men kom sedan att användas som skäl för att effektivisera och höja produktiviteten genom föräldrars och elevers ökade valmöjligheter och friskolornas framväxt (Lundgren, 2010).

Fram till 80-talet är utbildningens syfte framförallt att skapa ett så jämlikt samhälle som möjligt. Utbildningen vilade på icke segregering, utjämning, jämlikhet och generell medborgarkompetens (ex. Dahlstedt & Olson, 2014; Lundahl, 2016; Rothstein & Westerhäll, 2005). Det som sedan äger rum i slutet på 80-talet är vad som kommer att beskrivas som ett skifte från ett public good där elever tillsammans formas och fostras till medborgare till att förändras till ett private good där föräldrar och elevers valmöjligheter utökas och enligt Englund (1994) blir det överordnade.

Skola för Livslångt Lärande

I början på 90-talet kommer krav på att hela utbildningssystemet måste moderniseras (SOU 1990:22). Kravet grundar sig framförallt på en snabb föränderlig arbetsmarknad. Nu påbörjades således en rad utbildningspolitiska initiativ som kom att fokusera på mål- och resultatstyrning, kommunalisering, decentralisering, privatisering, marknadsanpassning och friare resursansvar (Broady, 2000). En starkare profilering av utbildningar sker och fristående skolor får börja etableras sig. Enligt Lundgren (2002) är det under 90-talet som de historiskt största förändringarna inom utbildningssystemet äger rum. Successivt lämnar vi under den här tiden industrisamhället för det som kommer att benämnas som ett flexibelt och dynamiskt kunskapssamhälle. I Läroplanen för frivilliga skolformer, 1994 (Lpf 94) kommer så livslångt lärande att bli ett betydelsefullt koncept.

Livslångt lärande var i realiteten inte ett nytt begrepp. Redan 1972 skriver UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) om dess betydelse i dokumentet ”*Learning to be: The world of education today and tomorrow*”. Här förknippades begreppet starkt med solidaritet, demokrati och människans förverkligande (Biesta, 2006). Under 90-talet när en allt starkare ekonomisering av utbildning sker kommer dock begreppet att få en annan innebörd. Livslångt lärandet ses nu allt mer som en investering i humankapital för konkurrenskraft (Ibid). När 1994 års läroplan formulerades får livslångt lärande således följande innebörd:

Genom studierna ska eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta (Lpf 94: 5).

Idéen om det livslånga lärandet och dess mening, sågs som en lösning för hur eleverna skulle anpassa sig till de snabba ekonomiska förändringarna. Det handlade om att göra en medborgare som snabbt kunde ställa om och

lära nytt, och därmed lättare bli anställningsbar. Livslångt lärande skulle ses som ett sätt och en möjlighet att bemöta de okontrollerade snabba förändringarna genom anpassningsbarhet. Det skulle bli en självklar livshållning för att göra en flexibel och gränslös medborgare, ansvarig för sina egna beslut och vägval (Carlbaum, 2012; Nordin, 2012). För att kunna undervisa, styra och stärka eleverna i det livslånga lärandet beskrevs även att lärarna behövde befinna sig i ett kontinuerligt lärande (Scherp & Scherp, 2007). Förverkligandet av det livslånga lärandeprojektet beskrevs alltså som helt beroende av individen både för elever och lärare. Styrningen mot denna ansvarsfulle, självständiga medborgare kom att bli allt mer synbar i Skolverkets texter:

Har inte individen de grundläggande verktygen, som att känna lust för lärande eller kunna känna sig trygg i en föränderlig värld kan det livslånga lärandet komma att inte realiseras (Skolverket, 1999: 26).

EU utvecklade 2006 begreppet *Livslångt lärande* till att innehålla åtta nyckelkompetenser: kommunikation på modersmålet, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, digital kompetens, lära att lära, social medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda samt kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer (Europeiska Kommissionen, 2006). Medborgarna ansågs behöva förmågorna för att möta globaliseringen och övergången till kunskapsekonomin. En av dessa nyckelkompetenser initiativförmåga och företaganda, som allt mer kommer att benämnas med det övergripande begreppet *entreprenörskap*, får allt mer gehör:

Av Europaparlamentets Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram framgår att en av EU:s åtta nyckelkompetenser är initiativförmåga och företaganda. Inom EU ser man utvecklingen av entreprenörskap och entreprenöriella kompetenser som en betydelsefull faktor för framtidens Europa eftersom man bland annat ser det som ett sätt att öka Europas konkurrenskraft (Skolverket, 2012: 1).

I Sverige reviderades läroplanerna för både grundskola och gymnasium 2011 och i dessa läroplaner har *entreprenörskap* kommit att få en plats bland andra övergripande mål som skolan ska arbeta med. *Entreprenörskap* i skolan har kommit att diskuteras, analyserats och accepterats långt innan begreppet fick en plats i styrdokumentet (Mahieu, 2006). Begreppet är förenat med en rad förmågor som eleverna ska utveckla under skoltiden och *entreprenörskap* ska enligt Regeringen (2009) löpa som en röd tråd igenom hela utbildningssystemet.

Samtiden

I vår samtid ska entreprenörskap i skolan realiseras och elever ska enligt läroplanen utrustas med de entreprenöriella förmågorna för att klara av utmaningar både i dagens och vårt framtida samhälle. Samtidens forskning visar dock på ett begrepp som är kantat av problematik och frågetecken när det ska ta en plats i utbildningssystemet, då det egentligen inte finns några direkta riktlinjer för hur det ska förstås och utföras (Nordin, 2012). Det går att konstatera att definitionen av en entreprenör i en skolkontext fortfarande är oklar. Forskning visar på en bred spridning av definitioner allt ifrån en hjälte till en hårt arbetande samhällsmedborgare (Anderson et.al 2009). I policystudier redogörs för hur entreprenören kommit att glorifieras och lyfts fram som ett ideal som ska rädda både sig själv och samhället (ex. Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Dahlstedt & Olson, 2014; Carlbaum, 2012; Fejes, 2008; Nordin, 2012; Sjöberg, 2011;). En entreprenör sammankopplas oftast med en ekonomisk kontext och retorik och måste enligt Leffler (2006;2009) frigöras från denna för att kunna anpassas och integreras i ett skolsammanhang och därmed bli en del av den pedagogiska retoriken. Samtidigt är det snäva perspektivet inom entreprenörskap i gymnasieskolan direkt kopplat till en ekonomisk kontext och ett ekonomiskt språkbruk då detta perspektiv handlar om att lära och göra elever till nya företagare ofta inom konceptet UF. Ett koncept som har tydliga regler och direktiv om hur företagandet ska gå till. Det snäva perspektivet har en historia på gymnasiet sedan 80-talet och är studerat av bland annat Moberg (2012) Wennerberg (2011) och Johansen & Shanke (2012). Effekterna beskrivs som positiva eftersom det genererar fler företagare, fler anställda och där med en gynnsam påverkan på samhällsekonomin.

Samma problematik som gäller definitionen av en entreprenör gäller definitionen av det pedagogiska förhållningssättet som kopplas till det bredare perspektivet av entreprenörskap i skolan. En genomlysning av ett antal studier visar att det verkar saknas en enhetlig teoretisk bas för pedagogisk personal, då det visar sig finnas märkbara slitningar mellan teori och praktik (Dal.et.al, 2016; Haara.et.al, 2016). Det som är uppenbart är att definitionen oftast står i kontrast till det som betecknas som traditionell pedagogik, där entreprenörskap i skolan anses handla om elevers aktivitet och den traditionella pedagogiken om passivitet. Olika värderingar och kunskaper kommer i konflikt med varandra i mellanrummet mellan policy och klassrumspraktiken när entreprenörskap i skolan ska implementeras eftersom begreppet framstår som otydligt (Berglund & Holmgren, 2013).

Forskning har dock sökt svar på vilka metoder och pedagogiskt förhållningssätt som skulle kunna sägas vara effektiva för att fostra elever till

medborgare med de entreprenöriella förmågorna (t.ex. Backström-Widjeskog, 2010; Cope, 2005; Deuchar, 2004; Dhiel, Leffler & Lindgren, 2015; Jones & Iredale, 2010; Lackéus, 2016; Leffler 2009; Lundqvist.et.al, 2011; Otterborg, 011; Pepin, 2012, Sagar, 2012,2013; Seikkula-Leino, 2011; Svedberg, 2007, 2010). Dessa metoder representeras bland annat av; att uppgifterna ska vara så autentiska som möjligt; arbetet ska genomföras i ämnesöverskridande projekt; arbetet ska göras i grupp; bygga upp nätverk både inom och utanför skolan; eleverna ska få ta ansvar för projekt; metoderna ska vara värdeskapande; eleverna ska ges stor frihet inom tydliga ramar; eleverna ska ses som medarbetare och lärarna som handledare. Den gemensamma uppfattningen är att elever och lärare måste vara mera aktiva både inne i skolan men också utanför och att elevers ansvars och initiativförmåga ska tränas. Genom att använda olika tekniker i form av vissa metoder och viss retorik kan således eleverna styras mot att vilja bli den eftertraktade entreprenören (Dahlstedt & Hertzberg, 2011).

Lärarens roll i den entreprenöriella undervisningen framställs som ansvarsfull eftersom lärarna måste våga släppa och bryta tidigare rutiner och vanor (Ruskovaara & Pikhala, 2014). Om de rätta förutsättningarna ges, som en bra lärandeorganisation, bra samarbete mellan kollegor och att tid finns för reflektion kan detta bli möjligt (Peltonen, 2015). Inställning och attityd till entreprenörskap i skolan framställs som avgörande för att denna förändring ska bli kunna bli verklig (Elo, 2015). Lärarna och lärarnas arbete framstår generellt alltmer som nödvändiga för reformers genomförande och elevers framgångar (Skolverket, 2013). Lärarna möts av nya krav och förändringar, eftersom reformerna kommit allt tätare. Behov av fortbildning återkommer i form av olika lärarlyft och olika utbildningsinsatser. Den förändrade synen på lärares prestation och maximering drivs på ovanifrån och nedåt (Ball, 2003; Hargreaves, 2000; Lundahl, 2005). Lärarens roll förändras och lärarrollen kommer att diskuteras, problematiseras och mediafokuseras allt mer under 2000-talet.

Ratificering av entreprenörskapsbegreppet i skolans styrdokument har fått och kommer att få konsekvenser på hur vi ser på människor och hur normer snarare förstärks av begreppet än försvagas, menar forskare som kritiskt granskat hur begreppet formulerats och motiverats. I policy definieras den "Goda Europén" som en aktiv medborgare utrustad med de entreprenöriella förmågorna, det innebär indirekt, att om en medborgare inte uppfyller detta är denne ett problem som måste åtgärdas (Johansson, 2007). Andra konsekvenser som problematiserats är att entreprenören med de specifika förmågorna förstärker de könsskillnader som redan existerar i skolan idag (Berglund, 2013; Komulainen.et.al, 2009;2013; Korhonen.et.al, 2011; Leffler, 2012). Detta eftersom entreprenören och de entreprenöriella

förmågorna anses vara en manlig konstruktion av förmågor och inte förmågor som traditionellt sammankopplas med kvinnor. Även klass kan förstärkas då entreprenören och dennes förmågor inte bara är manligt kodade utan också kan kopplas till en vit medelklass man och därför påverkar om du blir uppfattad som entreprenör eller inte (Gill, 2014; Korhonen et.al 2012). En annan kritik som förs fram är att vissa elever inte får tillgång till den undervisning som stimulerar entreprenörens förmågor, vilket i så fall blir en rättvisefråga, vem får möjlighet att fostras till den önskvärda medborgaren och vem får det inte (Komulainen et.al, 2009; Korhonen et.al, 2012).

Vidare finns det farhågor att betydelsefulla värden som en ” skola för alla” kan komma att tonas ned och få stå tillbaka för det mer individualiserade entreprenörskapsbegreppet (Ringarp, 2013). Entreprenören anses dessutom alltför ihopkopplad med marknaden, eftersom denne ska lära sig göra de bästa rationella ekonomiska valen för sin egen del, inte för det gemensamma samhället, det kan ses hota de traditionella demokratiska värderingarna (Carlbaum, 2012; Olson & Dahlstedt, 2014; Popkewitz & Brennan, 1997). Införandet av entreprenörskap i skolan verkar ha ekonomiserat fostransuppdraget då medborgaren i en globaliserad värld allt mer har kommit att handla om att fostra ekonomiska aktörer (Leffler & Mahieu, 2010). Detta sker i en tid när Sverige utpekats till det mest marknadiserade utbildningssystemet i världen (Lundahl, 2016).

Det finns dock andra forskare som menar att entreprenörskap i skolan och fostran till demokratiska medborgare kan gå hand i hand. Utbildning i entreprenörskap och medborgarutbildning kan tillsammans skapa en tredje väg där dessa kan sammanföras och där de entreprenöriella aktiviteterna kan ses som demokratisk träning (Deuchar, 2004; 2006; 2007). För att möjliggöra detta föreslås att skolor och dess personal från början måste definiera begreppet utifrån dessa demokratiska principer. Ytterligare argument som förs fram är att de förmågor som entreprenörskap i skolan har som syfte att utveckla, är förmågor som elever kommer att behöva i framtiden. Därför ska entreprenörskap i skolan ses som en positiv kraft som kan ge människor en chans att lyfta sig upp från fattigdom och kan öka människors självkänsla (Jones & Iredale, 2014). I argumentationen framförs att genom entreprenörskap i skolan kan elevers medborgerliga värden komma att utvecklas (Backström – Widjeskog, 2008; Davies et.al, 2011). En varningsflagg hissas dock, eftersom en entreprenörskapsvind nu blåser över världen måste de demokratiska värdena vara överordnade i all policy och alla styrdokument för skolan, skolans huvuduppgift är att fostra demokratiska medborgare. (Leffler, Bhota och Svedberg, 2010).

I vår samtid går det även se, att parallellt som en betoning av de entreprenöriella förmågorna görs allt mer gällande börjar en mer omfattande reglering och styrning av skolan växa fram. Framförallt för att stävja de allt sämre kunskapsnivåerna elever i Sverige idag visar på i olika internationella mätningar (Mickwitz, 2015; Houtsonen et.al, 2010).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis går de att säga att medborgarfostran måste ses ur ett utbildningspolitiskt perspektiv förenat med ett historiskt samhällsperspektiv. I folkskolan skulle eleverna göras till lydiga samhällsmedborgare. Lärarna styrdes av kyrka och stat, men bedömdes som pedagogiska experter och sågs som professionella. Syftet med utbildning och folkskolereformen var av rättviseskäl då alla genom en genomförd skolgång skulle få möjlighet att uttrycka sig och förstå de spelregler som gäller i ett samhälle. Kyrkans makt var dock gällande. Folkskolereformen var ett tecken på en ökad välfärd, då det nu fanns utrymme för barn och ungdomar att kunna gå till skolan istället för att bidra till försörjningen. Dock fanns stora ojämlikheter, beroende på var i landet du bodde, köns- och klasstillhörighet. I efterkrigstidens skola skulle eleverna göras till fritt tänkande, demokratiska, samarbetande individer med kollektivet som överordnat. Lärarnas förmåga till förändring och utveckling var viktig, eftersom utvecklingen av undervisning i hög grad lades på dem. Under tiden efter världskriget var demokratin och uppbyggnaden av en demokratisk nation överordnat allt annat som skedde i skolan. I det livslånga lärandets skola kommer kraven och en önskan om en medborgare som var anpassningsbar, gränslös, med egen drivkraft att lära nytt och anpassa sig till nya förutsättningar och krav. En förskjutning från det kollektiva till det individuella blir här explicit.

I samtiden, när skolan fått uppdraget att realisera entreprenörskap i skolan och fostra medborgare med de entreprenöriella förmågorna har flera oklarheter uppstått. Samtidigt som entreprenören framhävs och glorifieras i policy, brottas skolan med begreppssvårigheter, både när det gäller definitionen av en entreprenör och själva pedagogiseringen av begreppet. Ekonomers definitioner på entreprenörskap och dess betydelse har varit dominerande, det har medfört att den ekonomiska retoriken fått stort utrymme och försvårat implementeringen i skolsammanhang. Det snävare perspektivet har under lång tid funnits i skolan, det är tydligare definierat och kopplas ofta till verksamheter som UF. Denna komplexa bild av hur entreprenörskap i skolan ska definieras och förstås, individers inställning till begreppet, begreppets behov av breddning, men också lärares frihet att forma sin egna entreprenöriella undervisning kan skapa oro för vad som

egentligen förväntas av skolan och vad detta kommer att leda till för medborgare.

Perspektiv

Governmentality kan ses och användas som ett perspektiv för att studera styrning av subjekt (individ) (jmf, Rose 1999:21). Michael Foucaults begrepp governmentality handlar om en föreställning om vad människor är och hur människor styrs, vägleds och administreras (Foucault, 1994). Begreppet är ett sammansatt ord av *govern* och *mentality* där govern innebär att styra och reglera och mentality refererar till inställning, läggning eller fantasi (Hultqvist & Petersson, 1995:26). Styrningen ska ses som en praktik som har för avsikt att forma, göra, påverka hur vi som subjekt uppför oss, vilket också handlar om att styra oss själva. På svenska har governmentality fått flera översättningar (Nilsson, 2008). I denna avhandling har dock det engelska begreppet governmentality valts att användas (jmf. Hultqvist & Petersson, 1995; Öhman, 2007). Genom att använda governmentality ville Foucault visa på att makt inte enbart härrör från statsmakterna och formella beslutsfattare. Istället kan makt ses som något som utövas i relationer (Foucault, 1980). Kunskap och makt blir här betydelsefullt för att skapa subjektet (Hultqvist, 2006). Foucault menar att vi människor i alla tider styrts mot olika riktningar och sanningar, han kallar det ”regime of truths” sanningsregimer (Foucault, 1980). Dessa sanningsregimer indikerar vilka förmågor och kvaliteter en individ bör inneha vid en viss tidsperiod och anger på så sätt ramarna för hur vi kan tänka och vara i samhället. Idag utgörs en sådan sanningsregim av att skolan ska fostra aktiva, ansvarstagande entreprenörer.

För att beskriva och förstå hur medborgare styrs använder Foucault två olika begrepp, maktteknologier (technology of power) och jag-teknologier (technology of the self) (Foucault, 1991; 2003). Maktteknologier ”reglerar individers beteende och tar dem i anspråk för ett särskilt ändamål eller undertrycker dem” (Foucault, 2008: 263). Teknologi kan ses som en samling ideér, visioner, en förpackning av ambitioner, föreställningar om skapa ett särskilt subjekt, till exempel en vision om att skapa en entreprenöriell medborgare (jmf. Fejes & Nicoll, 2008; Rose, 1999). I teknologierna ligger det vissa värderingar, som får en inverkan på hur tekniker utformas. (Ivarsson-Westerberg, 2016). Tekniker blir här konkreta tillvägagångssätt för att uppnå det som finns i teknologierna, i denna studie är till exempel olika undervisningsmetoder och skolutvecklingsprogrammet exempel på sådan tekniker. Självteknologier ”gör det möjligt för den enskilda människan att av egen kraft eller med hjälp av andras genomföra ingrepp på sina egna kroppar och själar, sina tankar och sitt eget uppträdande och på så sätt använda sig själv att uppnå ett resultat, ett tillstånd av lycka, vishet och fulländande” (Foucault, 2008:263). Att styras och styra att uppföra sig i

enlighet med normen och det som förväntas och som kan skapa förståelse för hur människor vägleds och tar beslut, kan sammanfattas i begreppet "conduct of conduct" (Gordon, 1991:2, Rose, 1998:12).

Att bli ett subjekt är att bli formad utifrån de sanningsregimer som för tillfället betonas och är mer eller mindre normaliserade och erbjuder ett sätt att vara. Om individen inte anpassar sig till normen, ses denne som diskvalificerad och framstår som problematisk i den rådande sanningsregimen och blir således i behov av omskolning (Popkewitz & Brennan, 1997). Den rätta medborgaren formas alltså utifrån något motsatt, en icke önskvärd medborgare, till exempel en aktiv medborgare kontra en passiv. För att åstadkomma en styrning som är produktiv och som producerar samhällsnyttiga personer verkar makten genom teknikerna som strävar mot att få fram fria, aktiva och självstyrande subjekt (Foucault, 2001; Hultqvist & Pettersson 2000). Denna betoning av frihet ingår menar Rose (1995) i den avancerade liberala styrningen som en del i governmentality, som Rose benämner som en politisk rationalitet. Liberalismen är i Rose mening inte en ideologi utan en form av styrning som framhåller det fria subjektet, men en frihet som är väl reglerad (Barry, Osborne & Rose, 1996). För att detta ska vara möjligt måste staten ge makten till människor att kunna välja själva i samklang med sina önskningsar och drömmar, vilket gör att de politiska ambitionen måste vara att styra och ge möjligheter för individen att göra detta och därmed skapa en "enabling state" (Rose, 1999:142):

To govern better, one must govern less: to optimize the economy, one must govern through entrepreneurship of autonomous actors, individuals, firms and corporations (Rose, 1999: 139)

I den avancerad liberala styrningen blir då den statliga styrningen som mest effektiv när individen är självgående och agerar i enlighet med sitt intresse. Istället för att styra samhället styrs samhället genom autonoma aktörer, så som medborgare, föräldrar, konsumenter, anställda (Rose, 1995). Det är själva aktiveringen av medborgaren som är styrningen, det handlar om "government at a distance" (Rose 1999:49). När en individ sedan lärt sig att vara ansvarstagande och entreprenöriell kommer de att styra sig själva och bli "an entrepreneur of him or her self" (Rose, 1999:142). Denna medborgare tvingas sedan in i ett ändlöst arbete av kompetensutveckling och omskolning, och en slags kapitalisering av sig själv (Rose, 1999: 161). Subjektet skapar på så sätt en särskild diskurs för sitt ständiga lärande:

Subject with an enterprising relationship to the self are framed in certain discourses of learning, a self that exhibits qualities of autonomy, self

management and personal responsibility and reflectiveness (Edwards, 2008:28)

I en undervisningspraktik erbjuds eleverna olika kunskaper, normer och värderingar. Genom att använda det foucauldianska maktperspektivet går det att undersöka hur det går till när specifika kunskaper prioriteras (Öhman, 2008:72). Det kan tydliggöra på vilket sätt skolornas undervisningspraktik gynnar ett visst handlande och hur dessa handlingar skapar möjligheter för eleverna att tänka om sig själv, världen och andra människor på ett specifikt sätt. Genom att fokusera på hur governmentality tar sig uttryck går det att anta en kritisk inställning till det som pågår och därigenom synliggöra hur makt opererar och effekterna av denna.

Metod

I följande kapitel kommer en beskrivning av hur urval av skolor har gått till och hur kontakten med respektive skola genomförts. Vidare beskrivs hur det empiriska materialet samlats in genom de olika datainsamlingsmetoderna, samt en redogörelse för hur materialet är analyserat. De centrala metoderna i studien är dokumentstudier, fokusgruppsintervjuerna med elever samt intervjuer med lärare med hjälp av föreställningskartor. Innan huvudstudien genomfördes gjordes pilotstudier på tre skolor som deltog i utbildningsprogrammet för att pröva ut frågematerial och observationsmall. Ingen av dessa skolor deltog senare i huvudstudien.

Ett abduktivt angreppssätt har använts, som innebär att empirin har samlats in och först studerats förutsättningslöst. Därefter har olika teoretiska modeller valts för att finna svar på forskningsfrågorna, således har en växelverkan mellan teori och empiri gjorts (Pierce, 1955; Haig, 2005). Valet av angreppssättet har gjorts för att olika teorier har erfordrats för att kunna svara på studiens syfte på ett adekvat sätt. Fördelen med abduktion (jämfört med induktion och deduktion) är att det tillför ett djup och inbegriper en djupare förståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Möjligheter till nya iakttagelser och bildandet av ny kunskap är en styrka i abduktionen (Paavola, 2004). Det är dessutom ett passande angreppssätt när tyngdpunkten och utgångspunkten ligger på praktiken och forskaren som jag är väl förtrogen med denna (Wigblad & Jonsson, 2008). Det abduktiva synsättet är således kompatibelt med mitt perspektiv då det tillåter nya teoretiska modeller.

Dokument

En kartläggning av texter från OECD, EU och den svenska staten har gjorts, med fokus på medborgarfostran och entreprenörskap inom utbildning. Tyngden har kommit att hamna på policydokument från EU, som ger riktlinjer och rekommendationer för hur medlemsländerna ska styra och driva sin utbildning. Efter denna kartläggning har sedan texter valts ut som ansetts relevanta för att svara upp på studiens syfte och för att se hur policy lyfter fram och beskriver en önskad medborgare. Då mängden material från framförallt OECD och EU är omfattande, görs inga anspråk att ha gjort ett fullständig och komplett genomgång. De svenska dokumenten som tagits fram visar hur policy från OECD och EU har haft inflytande på svensk policy och hur detta sedan resulterade i att entreprenörskap i skolan kommit att bli en del för av läroplanerna både för grundskola och gymnasium.

Urval och Kontakt

Eftersom alla skolor som deltagit i skolutvecklingsprogrammet (Ifous, se sid, 2) om entreprenörskap i skolan var redo att ta emot oss doktorander, var det enkelt att få tillgång till fältet. Vi träffade lärare och rektorer vid ett första möte i Stockholm och presenterade oss och förklarade att vi önskade komma ut på några av skolorna, detta gav upphovet till en första kontakt. Ett urval av skolor var tvunget att göras då den tid som jag har haft till mitt förfogande inte skulle ge utrymme för att besöka alla de deltagande gymnasieskolorna. Således vid det andra tillfället när alla lärare och rektorer träffades på Uppsala slott beslutade jag och min doktorandkollega att genomföra en enkät för att få ett så ändamålsenligt urval som möjligt (Bilaga 1). Eftersom det var en specifik grupp lärare och alla svarade på enkäten går det att säga att vi hade en totalpopulation och att 100 % svarade på enkäten. Antalet deltagare var 116 stycken varav 76 kvinnor och 40 män. Eftersom datamaterialet var omfattande lades lärares frågor och svar först in i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ett datorprogram för statistisk analys och analyserades också sedan i samma program. Lärarna tillfrågades bl.a. i enkäten om de ansåg att de arbetade med entreprenörskap i skolan vid just den tidpunkten. De skolor som i stor utsträckning angav att de arbetade med entreprenörskap i skolan valdes så ut i ett första steg. Anledningen till detta var att jag i så stor omfattning som möjligt ville möta och prata med elever och lärare som var verksamma på skolor där entreprenörskap i skolan praktiserades. Nästa steg var att välja tre skolor med geografisk spridning. I skolutvecklingsprogrammet deltog både kommunala skolor och friskolor, detta föranledde att skolor från båda sektorerna valdes ut. Urvalet utgick således från både ett ändamålsenligt urval och ett geografiskt.

Jag tog kontakt med skolornas rektorer via mail, där jag återigen presenterade mig och beskrev hur och vad jag önskade av ett besök på just deras skola (Bilaga 2). Tillsammans med rektorerna bestämdes vilka veckor som skulle passa för att genomföra studien. Vid besöken gjordes observationer, fokusgruppsintervjuer med elever och intervjuer med lärare med hjälp av föreställningskartor. Totalt intervjuades 90 elever från både studie och yrkesförberedande program, samt 14 lärare som representerade både teoretiska och yrkesförberedande program.

Presentation av skolorna

Eftersom skolorna deltar i ett projekt där det ingår relativt få skolor och därmed lätt att härleda till ges här bara en kortare beskrivning av varje skola.

Skola 1	Skola 2	Skola 3
Kommunal Skola	Kommunal Skola	Friskola
Ca:125 elever	Ca: 1500 elever	Ca:260 elever
Kommunen:5000	Kommunen: 36000	Kommunen: 88000

Tabell 1. Deltagande skolor

Insamling av empiriskt material

Insamlingen av materialet skedde vid olika tillfällen, se sammanställning nedan.

Skolor	Besök	Observationer	Elevintervjuer	Läraryntervjuer
Skola 1	2013 V, 42, 45,46	4 lärare	Nio grupper: 5. Pojkgrupper 4. Flickgrupper	4 lärare
Skola 2	2013-2014 V 48, 51, 3	6 lärare	Åtta grupper: 4. Pojkgrupper 4. Flickgrupper	6 lärare
Skola 3	2014 V 16, 19	4 lärare	Sju grupper: 4 Flickgrupper 3 Pojkgruppper	4 lärare

Tabell 2. Sammanställning: insamling av material

Observationer

För att göra mig en bild av de olika skolorna fördes anteckningar om hur jag uppfattade skolans miljö, både fysiskt och psykosocialt. Jag gjorde beskrivningar av hur lokaler såg ut och var organiserade. Även beskrivningar hur relationer och stämningar upplevdes.

Observationer gjordes på varje skola hos de lärare som deltog i Ifous skolutvecklingsprogram, med en föresats att delta under lektioner i klassrummet innan intervjuerna genomfördes. Ett observationsschema (Bilaga 3) förbereddes och provades ut på två pilotskolor innan den faktiska studien började. Avsikten var att studera hur lärarna i den dagliga undervisningen fostrar ungdomarna genom olika tekniker och retorik. Observationerna har i studien använts för att ge en förförståelse och bakgrundsmaterial inför vidare intervjuer (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Det är inte helt enkelt att finna former för lektionsobservationer, som kan ge ett bra underlag för att se hur medborgarfostran görs, men i pilotstudien såg jag att strukturerade observationer var lämpligast d.v.s. jag antog en passiv roll och valde att inte vara en del av gruppen jag observerade (Bryman, 1997).

Intervjuer med föreställningskartor

Intervjuerna med lärarna genomfördes med hjälp av föreställningskartor (bl.a. Khattri & Miles, 1995; Scherp, 2002; 2013). Målet var att få lärarna att fritt tala om sina relationer, uppfattningar och inställningar för att förstå deras förhållande till begreppen för att ge en djupare förståelse för hur medborgarfostran i undervisningen görs. Jag ville inte styra samtalet med specifika frågor. Inför intervjuerna hade olika nyckelbegrepp provats ut under pilotstudierna för att i så stor möjlighet skapa förståelse för lärarnas förhållningssätt till entreprenörskap. Dessa nyckelbegrepp som lärarna ombads att tala om och skriva kring som en tankekarta var följande: *Entreprenörskap, Entreprenöriell pedagogik, Entreprenöriell elev, Entreprenöriell examination, Samarbete.*

Metoden att arbeta med föreställningskartor har visat sig vara gynnsam kring forskning om skolutveckling (Scherp, 2002; 2013). Det är viktigt att tydliggöra målet med intervjuerna och det är viktigt att markera att jag som intervjuar inte är där för att värdera eller bedöma informanternas uttalanden. Det som kan utgöra både en fördel och ett problem i dessa intervjuer är att jag som intervjuar lärarna allt för väl kan skolkulturen och lätt kan sätta mig in i lärarnas vardag. Detta kan i sig ses som positivt, men det gäller att vara så förutsättningslös som möjligt och vara nyfiken och lyssna vad som sägs och inte tolka in det som jag redan känner till. Vid användning av föreställningskartor uppfylls kriterierna för en kvalitativ forskningsintervju (Kvale & Brinkman, 2009).

Varje intervju tog mellan 60 till 90 minuter. Min avsikt var att låta alla lärare prata tills de kände sig nöjda kring de olika begreppen. En möjlig nackdel var att lärarna lätt svävade ut och pratade om andra saker och ibland lämnade fokus på själva begreppen, men å andra sidan var de mycket engagerade och uttryckte ett behov av att få prata om sin yrkesroll. Intervjuerna genomfördes i lediga lokaler som fanns på de tre skolorna, det innebar att de genomfördes i klassrum, gruppum eller konferensrum. Alla föreställningskartor som lärarna producerade fotades av, då de oftast skrev direkt på en whiteboard (Det hände att de skrevs direkt på papper, om whiteboard saknades). Alla intervjuer spelades in och transkriberades ordagrant.

Fokusgruppsintervjuer

Intervjuerna genomfördes i könshomogena fokusgrupper. Valet av fokusgruppsintervjuerna var ett försök att fånga respondenternas attityder,

känslor, övertygelser, erfarenheter och reaktioner på ett sätt som inte skulle vara möjligt med andra metoder, till exempel observation, en-till-en intervjuer eller enkäter (Tursonovic, 2002). En förväntan fanns att det skulle bli en interaktion och dynamik i grupperna och att eleverna skulle ge perspektiv på sin skolvardag (jmf. Morgan & Kreuger, 1992; Wibeck, 2010). Interaktionen mellan deltagarna i fokusgrupperna gör det lättare för eleverna att lyfta upp värden och värderingar (Kitzinger, 1993). I denna studie var förväntan att eleverna skulle lyfta upp värden och värderingar kring undervisning och entreprenörskap i skolan och på så vis synliggöra hur de styr och styrs. Det har också visat sig att informanter i högre grad vågar uttrycka sig i könshomogena grupper än om de befinner sig i blandade grupperingar (Wibeck, 2010). Dessutom gjordes valet av könshomogena grupper på grund av att tidigare forskning visat att entreprenören anses manligt kodad och därför kan pojkars och flickors berättelser komma att se olika ut.

Alla elever var villiga att delta i intervjuerna och visade på stort engagemang när det kom att prata om deras vardag i skolan, det skapades god dynamik i grupperna. Att genomföra intervjuer i fokusgrupper har svagheter som man måste vara medveten om. Det kan finnas maktpositioner i gruppen som inte är synliga för forskaren och vissa elever tar mer plats och talutrymme än andra (Choen, Manion & Morrison, 2011; Tursunovic 2002; Wibeck, 2010;). Det var i vissa fall svårt att fånga enskilda uppfattningar, även om jag som intervjuledare försökte att fördela ordet. Jag önskade och strävade dock mot att se elevernas gemensamma berättelse, snarare än den enskildes.

De intervjuade eleverna hade minst en av de deltagande lärarna i något ämne. Det totala antalet elever som intervjuades var 90 st, 47 flickor och 43 pojkar uppdelade i 26 fokusgrupper. Gruppernas storlek varierade på grund av storlek och struktur på klass, i några klasser dominerades eleverna av pojkar och i några av flickor. Eleverna kommer från både yrkesförberedande och studieförberedande program och de var mellan 16 och 19 år. Intervjuerna var semistrukturerade (jmf. Kvale & Brinkman, 2009). Frågorna var organiserade utifrån fem teman (Bilaga, 4). Dessa teman arbetades fram efter de pilotstudier jag genomförde och utgjorde sedan grunden i samtalen med eleverna.

1. Hur bemöts eleverna i skolan
2. Hur får eleverna genomföra sitt skolarbete
3. Hur bedöms eleverna
4. Hur förstår eleverna framtiden
5. Entreprenören

Intervjuerna tog mellan 50 minuter och 75 minuter. Alla intervjuer spelades in och transkriberades ordagrant. Varje elev fick i en första runda presentera sig. Sedan lät jag de två första frågorna gå samma runda, för att jag vid transkriberingen skulle kunna känna igen ungdomarnas röster, därefter släppte jag ordet mer fritt.

Analysens genomförande

Arbetet med att analysera påbörjades direkt i anslutning till besöken på respektive skola. Analysen av empirin skedde sedan i tre steg (Johansson, 2005; Kvale, 1997). Det första steget var den tolkningsprocess som skedde i själva i interaktionen vid intervjuerna. Det andra steget var själva transkriptionsfasen, då materialet noga gick igenom ord för ord och tvingade mig in i materialet. Det tredje var analysen av dessa transkriptioner och när dessa skulle omvandlas till vetenskapliga texter.

För att bringa ordning och reda i allt mitt material och för att samla allt på samma ställe beslöt jag mig för att ta hjälp av NVivo som är ett dataprogram utformat för att organisera, strukturera och analysera kvalitativ data. NVivo har många verktyg, men till min studie har programmet hjälpt mig att organisera mina kodningar och meningskoncentreringar.

Som tidigare beskrivits har jag använt mig av ett abduktivt angreppssätt och därmed använt mig av olika slags analysmetoder för att studera mitt material. En växelverkan mellan teoretiska modeller och empiri har skett. För att analysera min empiri har jag använt mig av kodning, meningskoncentrering samt av en narrativ analys. De olika datainsamlingsmetoder jag valt har också gett möjlighet till detta. I artikel 1, 2 och 3 har meningskoncentrering använts som ett sätt att berätta och visa på elever och lärares utsagor. Genom att använda meningskoncentrering kunde de meningar som informanterna uttryckte pressas samman till kortare uttalanden, där den viktigaste andemeningen av det som sagts omformuleras mer koncist och utveckla deras huvudtema. Dessa teman kan sedan göras till föremål för mer omfattande tolkningar och analyser (Kvale & Brinkman, 2009). I artikel 1 användes även kodning, som innebar att textens mening kategoriseras, för att sedan kvantifieras och se dess frekvens. Kategorisering gjorde det möjligt att reducera meningen i långa intervjuuttalanden till några få kategorier (Ibid).

Vid de omfattande genomgångarna av materialet, såg jag berättelser växa fram, det gav mig inspiration att arbeta med dessa narratives. Varje skola i sin kontext berättar en historia, där lärare och elevers historier ibland

sammanfaller och ibland inte. Genom att använda mig av en narrativ analys tolkar jag i artikel 4 lärares berättelser för att förstå deras levnadserfarenhet. Genom att dekonstruera och rekonstruera empirin och anknypa till teori så fördjupade jag kontinuerligt min förståelse av det insamlade materialet (Graneheim & Lundman, 2003; 2008). Rekonstruktionen skapar på så vis nya berättelser, en redigering av empirin har alltså skett (Riessman, 1993). Polkinghorne (1995:12) menar att narrativ analys består i att genom rekonstruktion forma en sammanfogad narrativ som utgår från olika data. Processen består av en sammanställning där beskrivningar sammanfogas från delar till narrativa helheter som blir berättande skildringar. Analysen är en rekonstruktion av flera berättelser från olika personer, formulerad i en mer koncentrerad och sammanhängande historia än de som finns i de enskilda berättelserna.

Etiska Överväganden

Eftersom forskningen bedrivs i en verksamhet som jag har omfattande erfarenhet av kan detta medföra både för och nackdelar. Är man väl förtrogen platsen där studierna ska genomdrivas är det lätt att betydelsefull information går förlorad, även den lojalitet som finns till den egna yrkesgruppen kan ge upphov till problem (Eriksson, 2009). Fördelen är att det kan vara lättare att få tillgång till och förstå verksamheten (Ibid).

Jag har följt god forskningssed enligt de forskningsetiska principerna som finns för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2013). Jag har följt informationskravet genom att informera rektor (Bilaga 1), lärare och elever om syftet med min studie. Vid varje intervjutillfälle med lärare och elever har jag informerat om att det är frivilligt att delta och att de även kan avbryta sitt deltagande om de önskar. Jag har också informerat lärare och elever att konfidentialitetskravet råder, det vill säga att det som sägs under intervjutillfällena är och förblir konfidentiellt. Alla elever var över 15 år och kunde därför själva ge sitt samtycke om de önskade delta i intervjuerna eller inte.

Resultat

Formuleringsarenan

Överstatlig nivå

I en tidig rapport från OECD: *Towards an enterprising culture-a challenge for education and training* (OECD, 1989) anges en första styrning mot entreprenörskap i skolan och en beskrivning av dess betydelse för individers och samhällets utveckling. Rapporten understryker vikten av att entreprenörskap i skolan måste genomsyra alla nivåer i utbildningssystemet. I rapporten redogörs för hur utvecklingen av de entreprenöriella förmågorna måste ses som lika betydelsefulla som akademiska och yrkesmässiga kunskaper och att det krävs nya tekniker för att träna och styra eleverna i den riktningen. Här myntas begreppen det breda och det snäva perspektivet. Rapporten har fått stort inflytande och har legat till grund för vidare policy.

I EU rapporten *Fostering entrepreneurship-priorities for future education* presenterades en två- faldig strategi (Europeiska Kommissionen, 1998). Den första strategin går ut på att uppmuntra unga människor att bli företagare och att ge dem kunskaper så att deras verksamheter ska bli framgångsrika. Den andra strategin handlar om att skapa ett gott företagsklimat. För att detta ska bli verklighet förklaras att kulturella förändringar krävs i utbildningssystemet. Här visas på en viljeyttring om att nya synsätt, nya arbetssätt måste ske i skolan och att utbildning måste anta en ny riktning.

I ett försök att närma sig varandra ekonomiskt både när det gäller innehåll och förfaringssätt samlades EU länderna år 2000 för att tillsammans utarbeta det som kommit att kallas Lissabonstrategin. Avsikten var att tillsammans utarbeta en plan för att klara utvecklingen mot ökande konkurrens från omvärlden, den snabba tekniska utvecklingen och en åldrande befolkning. Målet var att EU skulle bli den mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsekonomin i världen 2010. För att uppnå detta beskrevs medborgaren med de entreprenöriella förmågorna som betydelsefull:

The Lisbon conclusions underline the need for European societies to become more entrepreneurial. They point to the need to create “a friendly environment for starting up and developing innovative businesses”, and to the need for Europe to make progress generally in this area. Education and training should provide opportunities to acquire skills needed to

set up and run a business. Entrepreneurship is wider than business activity – an active and reactive spirit – something that society as a whole should value and invest in. Education and training establishments should therefore stimulate learners' skills and spirit of enterprise throughout their education and training (Council of the European Union, 2001:14).

Unga människor skulle utrustas med de entreprenöriella förmågorna för att nå självförverkligande och framgång i den allt mer konkurrensutsatta ekonomin och arbetsmarknaden. Denna retorik återkommer kommer senare i Green Paper ”*Entrepreneurship in school*” (Europeiska Kommissionen, 2003) som ett år senare kom att följas av en Action plan; *The European agenda for entrepreneurship* (Europeiska Kommissionen, 2004a). Här konstateras att ungdomars entreprenöriella anda måste förstärkas annars kommer det att påverka deras framtid på lång sikt, framförallt när det gäller en chans till framtida anställning och försörjningsmöjligheter. I förlängningen skulle detta enligt dokumenten kunna leda till att landet de lever i men också hela EU regionen drabbas av sämre ekonomisk tillväxt och sämre innovation och konkurrensförmåga. För att styra eleverna mot att bli denne önskade medborgare framförs det att det borde skapas riktlinjer för hur skola och utbildning ska vidga begreppet entreprenörskap. Entreprenörskap i skolan presenteras här som något ämnesöverskridande, snarare än ett specifikt ämne och träningen och skolningen bör ske redan från när barnen är små:

Pupils and students in primary and secondary schools will be the active citizens – and some of them the entrepreneurs – of tomorrow. As a new approach to teaching and as a basic competence, entrepreneurship should be introduced in the education systems already at an early stage. In fact, entrepreneurship can be seen - also depending on the level of education - as a cross-curricular and horizontal aspect or as a teaching methodology, besides being treated as a specific subject. (Europeiska Kommissionen 2004a: 10)

I rapporten *Education for entrepreneurship Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary school* 2004, kritiseras lärarna i Europa för att inte ha kompetens nog att genomdriva undervisning där de entreprenöriella förmågorna får tränas (Europeiska Kommissionen, 2004b). För att råda bot på problemet lyfts det fram att insatser behöver göras från unionen, men även från andra organisationer och näringsliv. Ett nätverk mellan lärare där goda exempel kan lyftas fram för att stötta varandra anses vara nödvändigt. Lärarna framstår här som ett problem som måste åtgärdas för att fostran till aktiva medborgare med de entreprenöriella förmågorna skulle kunna realiseras.

EU:s medlemsländer beslutade 2006 att ett antal nyckelkompetenser för livslångt lärande skulle betonas och prioriteras. Detta för att ge medborgare rätt kunskaper och rätt attityder i olika kontexter:

Nyckelkompetenser för livslångt lärande är en kombination av kunskaper och färdigheter och rätt attityd till olika sammanhang. Dessa är särskilt viktiga för självförverkligande, social sammanhållning, aktivt medborgarskap och anställning (Europeiska Kommissionen, 2006)².

Att artikulera dessa nyckelkompetenser var därmed ett sätt att styra medborgarna mot vissa förmågor och attityder. Den övergripande diskursen tycks vara en önskan om individers anställningsbarhet:

Nyckelkompetenser är nödvändiga i ett kunskapsamhälle och gör arbetskraften mer flexibel, vilket leder till att den snabbare kan anpassa sig efter en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld. De är även mycket viktiga för innovation, produktivitet och konkurrenskraftighet och bidrar till att motivera arbetarna och öka arbetsglädjen och arbetskvaliteten (Europeiska Kommissionen, 2006)³.

Entreprenörskap och de entreprenöriella förmågorna är en av de nyckelkompetenser som benämns som en del av de kunskaper och förmågor som behövs för ett livslångt lärande. Det som sedan sker från Lissabonfördraget fram till EU Strategin 2020 är en allt större betoning och en allt starkare styrning mot att förklara och motivera varför de entreprenöriella förmågorna är viktiga och nödvändiga förmågor. För att ge elever möjlighet att utveckla dessa förmågor föreslås i rapporten *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education* att elever måste få möjlighet att arbeta mer aktivt (Europeiska Kommissionen, 2010). I rapporten används John Deweys begrepp "learning by doing" för att förklara betydelsen av aktivitet och vikten av att elever måste få göra för att lära. Det framgår att det är en annan skola en annan undervisning än den nu existerande som måste erbjudas eleverna, ett paradigmskifte är nödvändigt där undervisningen ska gå från att varit alltför passiv till något aktivt:

Indeed, moving entrepreneurship education from being an extra-curricular 'add-on' with a 'traditional' focus on business practice to being an intrinsic part of the curriculum including a broad range of entrepreneurial capabilities and skills can mean nothing less than a

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_sv.htm.2016-10-20

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_sv.htm.2016-10-20

paradigm shift in the education system. (Europeiska kommissionen, 2010:13).

Lärarna som i flera dokument kommit att skildras som bromsklossar för att detta paradigmskifte ska kunna träda i kraft kommer nu i ett flertal dokument från Europeiska Kommissionen att få uppräknat en rad förmågor som de ska utveckla för att göras till den lärare som krävs. En entreprenöriell lärare ska enligt dessa dokument vara: passionerad; inneha en positiv attityd; vara inspirerande; vara en person som ”bara gör det”; ha en vision; utmana men också stå med fötterna på jorden och vara professionell, den entreprenöriella läraren ska kunna nätverka, vara öppen mot föräldrar, involvera omgivande samhället i sin undervisning, arbeta med aktiva metoder genom handfasta och verkliga uppgifter; driva projektbaserad undervisning, vara problemlösande och förstå att det går att utveckla de entreprenöriella förmågorna i alla ämnen; kunna utveckla passande bedömningsmetoder; ha en holistisk syn på sin undervisning och kunna ha ett bra klimat i klassrummet (Europeiska Kommissionen, 2011;2012). En styrning mot en aktiv lärare som arbetar både i och utanför skolan, med ansvar för en medborgarfostran i samma riktning är tydlig. Vidare framställs det att om den ”kulturella resan” mot entreprenörskap i skolan ska bli en gemensam process för all skolpersonal på varje enskild skola är samarbete och en gemensam vision nödvändig (Europeiska Kommissionen, 2011:47). Organisationen på skolorna bör därför gå från en byråkratisk till en entreprenöriell lärande organisation (Ibid).

I EU:s strategi 2020 uttrycker den Europeiska Kommissionen att de entreprenöriella förmågorna behövs för att klara av livet i alla situationer:

If Europe is to meet the economic and social challenges it faces there is a critical requirement for its citizens to become more entrepreneurial across all walks of life - for example, in economic and social innovation, new business creation, employability and active citizenship. The European Commission has been a long term supporter of entrepreneurship education as it sits at the heart of an 'entrepreneurial ecosystem for Europe' (Europeiska Kommissionen 2014: 3)

Entreprenörskap presenteras här som något ska stimulera till företagande, åstadkomma anställningsbarhet, men också till ett aktivt medborgarskap och ”in all walks of life”. Det framstår nu som en livsnödvändighet att vi alla utvecklar de entreprenöriella förmågorna. År 2016 kommer så rapporten *Entrepreneurship Education at school in Europe* (Europeiska Kommissionen, 2016). Här redogör den Europeiska Kommissionen för hur medlemsländerna definierar och implementerar entreprenörskap i skolan.

Ännu en gång påpekas att utbildningssystemen i EU länderna är allt för långsamma att anamma och realiserar entreprenörskap i skolan:

Clear guidelines are important in order for teachers to have a common understanding of what methods are appropriate for entrepreneurship in education and which methods will contribute most effectively to its successful teaching (Europeiska Kommissionen, 2016: 12).

Styrningen blir skarpare, nu måste det utarbetas tydligare riktlinjer för lärare så att det kan fostra de medborgare som önskas. Rapporten indikerar att alldeles för få elever får möta undervisningsmetoder som medför att de får "turning ideas in to action and developing ones own project" (Europeiska Kommissionen, 2016:9) i sin undervisning.

Det finns en påtaglig vilja att implementera entreprenörskap i skolan i de dokument som presenterats. EU och OECD har fört en lång och enträgen kamp i snart 30 år för att det ska bli verklighet så att medborgaren med de entreprenöriella förmågorna kan "göras". I Sverige har processen med att implementera entreprenörskap i skolan skett i växelverkan med den policy som OECD och EU har presenterat.

Statlig nivå

Efter OECD:s rapport 1989 lade den dåvarande svenska socialdemokratiska regeringen 1995 fram en proposition där vikten av att redan i grundskolan skapa en företagsam miljö och ett gynnsamt klimat för att utveckla elevers kreativitet, initiativtagande och flexibilitet framhölls (Prop, 1995/1996:222). År 1997 gjordes på uppdrag av regeringen en utredning som fick namnet *I Entreprenörskapets tecken - en studie i skolning i förnyelse* av Bengt Johannisson och Torsten Madsén. Utredarna beskriver här att den snabba tekniska utvecklingen i samhället kommer att driva fram flexibla organisationer, som i sin tur innebär att det kommer att behövas handlingskraftiga personer. Johannisson och Madsén påstod att behovet av människor med förmågor som initiativtagande, kreativitet och flexibilitet hade ökat och för att säkra jobb och tillväxt måste hela samhället bli mer entreprenöriellt.

År 2005 fick dåvarande NUTEK numera Tillväxtverket i uppdrag av den svenska regeringen att driva ett treårigt entreprenörskapsprogram för att öka och stimulera kunskaperna om entreprenörskap i utbildningssystemet. Ett hundratal projekt genomfördes under ett år, projekt som både inriktades på elever och lärares kompetens om entreprenörskap i skolan. I en

sammanfattande rapport om dessa projekt och Nuteks uppdrag skrivs följande:

Entreprenörskap är ett livsval, som kan ta sig uttryck på flera sätt. En entreprenör kan vara egenföretagare, verksam inom föreningslivet eller en kreativ förmåga på en arbetsplats. Listan kan göras än mycket längre. Den gemensamma nämnaren är att den med entreprenöriella förmågor tar Sverige framåt. Det är något som samhället inte har råd att gå miste om. Sverige är beroende av entreprenörer för att uppbbringa tillväxt och konkurrenskraft (Nutek, 2008:7).

Entreprenören upplyfts här till att bli nödvändig och oumbärlig för Sveriges framgång. Genom att starta och driva olika projekt önskar NUTEK få igång ett förändringsarbete i skolan för ett tydligare arbete för att fostra elever till medborgare med entreprenöriella förmågor (Ibid). I propositionen 2008/09:199: *Höjda krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* beskrivs vikten av de entreprenöriella förmågorna:

Ofta sätts likhetstecken mellan anställning och arbete och alltför få överväger ens tanken på att skapa sig en försörjning genom att starta ett eget företag. Entreprenöriella kompetenser ökar individens möjligheter att starta och driva företag. Kompetenser som att se möjligheter, att ta initiativ och att omsätta idéer i handling är även värdefulla för individen och samhället i vidare bemärkelse. Dessa kompetenser efterfrågas dessutom av arbetsgivare. Utbildning i entreprenörskap kan därför bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden. Kompetenser som att lära sig att lösa problem, planera sitt arbete och att samarbeta med andra kan också bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier. Entreprenörskap ska mot denna bakgrund löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet (Prop. 2008/09:199,s 37).

De entreprenöriella förmågorna framställs här som en förutsättning för att komma in på arbetsmarknaden. Denna koppling kommer att bli tydlig i Gy 11.

Arbetet med att implementera entreprenörskap i skolan i Sverige har således pågått sedan 90-talet. Att lära sig starta företag har det funnits etablerade metoder för sedan länge till exempel genom UF som startade sin verksamhet 1982. Breddningen av begreppet till att innefatta utveckling av specifika förmågor har tagit längre tid. Innan den reviderade läroplanen för grundskolan och den nya läroplanen för gymnasiet trädde i kraft 2011

genomförde Skolverket 2010 en kartläggning för att se hur många, både kommunala skolor och friskolor som ansåg sig arbeta med entreprenörskap i skolan. I de kommunala skolorna var det 80 % och i friskolorna var det 52 % (Skolverket, 2010). Kartläggningen visade att entreprenörskap i skolan hade präglats av enskilda aktiviteter och tidsbegränsade projekt. Slutsatserna i rapporten var att när entreprenörskap nu ska etableras i hela utbildningssystemet kommer detta leda till en långsiktig förändring av skolans förhållningssätt och pedagogik. Genom att entreprenörskap och entreprenöriella lärande står skrivet i styrdokumentet för både grund- och gymnasieskolan ges förutsättningar för att stimulera entreprenörskap genom hela utbildningssystemet och utveckla en progression i lärandet (ibid).

I Gy11 fick entreprenörskap och de entreprenöriella förmågorna som begrepp ta plats på det sätt som OECD pläderade för 1989. Entreprenörskap i det snäva perspektivet erbjuds nu till alla elever på alla gymnasieprogram antingen som obligatorisk kurs eller som tillvals kurs. I det bredare perspektivet är själva andemeningen att all undervisning ska genomsyras av en träning av de entreprenöriella förmågorna oavsett program. Den globala entreprenörskapsdiskursen har på så sätt mer formellt tagit plats i det svenska utbildningssystemet:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier. (Skolverket, 2011: 7)

Även om de flesta EU länderna, precis som Sverige nu har infört entreprenörskap i skolan i sina nationella läroplaner blir policy allt mer styrande och detaljerad, det kan vara ett tecken på att utvecklingen anses gå för långsamt. Behovet av en medborgare med entreprenöriella förmågorna repeteras. Lärarnas kunskaper anses behöva breddas och fördjupas och det krävs insatser som till exempel guidelines för att utveckla lärares entreprenöriella kompetens. Lärarna beläggs i policy med ett stort ansvar för hur och i vilken riktning önskade medborgare ska fostras.

Transformeringsarenan

En rad olika initiativ har tagits för att göra entreprenörskap i skolan begriplig i en utbildningskontext, för att definiera, begrepp och innehåll, för att visa på goda exempel och för att bygga nätverk mellan lärare, för att skapa arenor för större gemensam förståelse. På EU nivå har en rad olika utbildningar genomförts i försök att få en gemensam europeisk definition och i hopp om att få lärare från olika länder att bygga nätverk för att finna gemensamma arbetssätt⁴. Redan i slutet av 1990-talet deltog skolor runt om i Sverige i dåvarande NUTEK:s pilotprogram för entreprenörskap i skolan. I Skolverkets rapport (beskriven ovan) *Entreprenörskap i skolan – en kartläggning* framgår att satsning på utbildning för lärare har sett olika ut beroende på region och kommun (Skolverket, 2010). Olika uppdragsgivare har fått uppgiften att tolka vad entreprenörskap i skolan är och hur det ska realiseras. Både privata, kommunala och statliga initiativtagare har fått tolkningsföreträdare i olika sammanhang. Skolverket har mellan 2009-2014 beviljats ca 31 miljoner kronor till skolhuvudmän runt om i Sverige för att bedriva kompetensutveckling kring entreprenörskap i skolan (Axelsson, 2015). Skolverket har också gett universitet och högskolor i uppdrag att anordna kurser om entreprenörskap i skolan. Skolverket har även tillsammans med forskare och lärare från Umeå Universitet gett en kunskapsöversikt över området: *Skapa och Våga om entreprenörskap i skolan* (Leffler et al, 2015). Dessutom finns en pågående samhällsdebatt om vad en entreprenör är och vi hör i media om olika slags entreprenörer, det kan vara företagare, uppfinnare, samhällsentreprenörer, miljöentreprenör osv som på olika sätt skildrar personer som är aktiva.

I denna studie har Ifous varit en del i den transformeringsarena som de studerade lärarna har tagit del av. Alla lärare har dessutom en förförståelse med sig in i denna transformeringsarena, vilket i sin tur gör hur man tolkar det som diskuteras och behandlas på utbildningsprogrammet.

Ifous är ett aktieföretag och ett dotterbolag till Skolporten och presenterar sig som ett oberoende forskningsinstitut. Tillsammans med Umeå Universitet har de lett och styrt utbildningen av lärare och rektorer på de deltagande skolorna. Bakgrunden till programmet var att chefer och ledare hos olika skolhuvudmän upplevde att det saknades en gemensam definition för entreprenöriellt lärande (Ifous, 2016). Många hade svårt att skilja vad som var det entreprenöriella förhållningssättet och det som oftast förknippas med

⁴ Europa Direkt gav svar via ett mail, (2016-09-09). att många olika utbildningar har genomförts sedan i 2005. Många nätverk har bildats och utbildning för företagande, men också utbildningar inom det breda perspektivet har genomförts. Några exempel finns på: http://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/support/education/projects-studies_en.

entreprenörskap i skolan nämligen det som hade med företagande (t.ex. UF) att göra. Avsikten med programmet har varit att ge stöd till lärare och rektorer i sitt utvecklingsarbete kring entreprenörskap i skolan.

Jag kan, Jag vill, Jag vågar, så formulerade styrgruppen för programmet sin övergripande vision för vad entreprenörskap i skolan ska leda till för eleverna. Denna vision skulle ses som en tolkning av det som framkommer i styrdokumentet för både grundskola och gymnasieskola 2011. Följande mål sattes upp för vad som förväntas ske ute på skolorna efter att programmet avslutats (Ifous, 2016).

- Entreprenöriell pedagogik (förhållningssätt) är implementerad i de medverkande skolorna.
- Elever upplever att de har en givande skolgång och en bra skolmiljö.
- Elevernas måluppfyllelse har ökat.
- Genomströmning i gymnasieskolan har ökat.
- Fler har behörighet till högre studier.
- En (metod-)handbok om entreprenöriellt lärande för lärare och skolledare samt för systemnivån har tagits fram.

Nio stycken så kallade utvecklingsseminarium har genomförts för de deltagande lärarna. Skolledare och chefer på systemnivå har haft ytterligare sju seminarier. De som har lett dessa seminarier är utbildningsledare från Umeå, externa forskare och experter som har bjudits in för att ge olika perspektiv på entreprenöriella lärande och hur entreprenören kan förstås. Nio olika teman har problematiserats: Begrepp, kunskapssyn och skolkultur; Motivation och medarbetarskap; Kreativitet och estetiska processer; Kunskapssyn och bedömning; Samverkan; Koppla samman teori och praktik; Entreprenöriell läsårsplan; Relationell pedagogik; Spridning och den fortsatta processen (Ifous, 2016)

Under programmets gång har det skett vissa förändringar vad gäller antal skolor, bland annat genom att John Bauer koncernen gick i konkurs 2013, som hade skolor som deltog i skolutvecklingsprogrammet. Totalt har 13 skolhuvudmän deltagit i Sverige med tillsammans 27 skolor från norr till söder. Det deltagande skolorna är främst gymnasieskolor men också grundskolor samt en förskola. Vi har varit två doktorander och en senior forskare från Umeå Universitet som har bedrivit forskning inom skolutvecklingsprogrammet, där min doktorandkollega har studerat grundskolan och jag har studerat gymnasieskolan. Den seniora forskaren har haft fokus på skolledare och lärare.

Realiseringsarenan

Fyra studier har genomförts inom ramen för avhandlingen. Den första artikeln handlar om vilka förmågor elever framställer som viktiga för sin framtid. Den andra artikeln jämför de metoder som anses utveckla de entreprenöriella förmågorna, med John Deweys progressiva pedagogik. I den tredje artikeln analyseras hur pojkar och flickor fostras när entreprenörskap i skolan realiserar med hjälp av Michael Foucaults begrepp *governmentality*. I den fjärde artikeln lyfts lärarnas upplevelser och uppfattningar om entreprenörskap i skolan fram i en tid av förändring med hjälp av en narrativ analys. Efter en sammanfattning av respektive artikel görs en reflektion i relation till avhandlingen syfte och forskningsfrågor.

Artikel I: *Could we catch a glimpse of an entrepreneurial citizen- A qualitative study in upper secondary school in Sweden?*

Artikeln syftar till att studera om det fostras en medborgare med de entreprenöriella förmågorna i skolan när entreprenörskapsbegreppet har fått en plats i läroplanen. I studien ingick 90 elever samt 14 lärare. Till denna artikel analyseras även läroplanen (Gy11) och mer specifikt det som går att läsa under rubriken *Skolans uppgift*.

Resultatet visar att under rubriken *Skolans uppgift* går det att finna fyra kategorier av förmågor som eleverna förväntas utveckla under deras treåriga gymnasieutbildning oavsett val av program och inriktning. Ingen av dessa kategorier betonas eller framställs mer viktiga än andra. De fyra kategorierna namngavs enligt följande; *Faktakunskaper/förmågor* som handlar om att elever ska kunna tillgodogöra sig alla de ämnen de studerar; *Lärande förmågor*, som handlar om förmågan att lära sig att lära för att kunna ta del av det livslånga lärandet; *Medborgerliga förmågor*, som handlar om att lära sig om demokratiska värderingar, solidaritet med andra samt; *Entreprenöriella förmågor* som lyfter förmågor som ska göra individen aktiv i sitt egna liv men också till en potentiell företagare. Eleverna fick i fokusgrupperna frågan om vilka förmågor de ansåg att de skulle behöva för framtiden. Det visade sig att eleverna i sina tankar om framtida förmågor lade stor tonvikt på de entreprenöriella förmågorna. Det var inte någon elev som uttalade ett behov av lärande förmågor eller medborgerliga förmågor. Några elever listade ett antal ämnen som de ansåg kunde komma till nytta. En del av eleverna lyfter andra mer praktiska saker som de skulle kunna behöva inför framtiden, men som inte ryms i någon av kategorierna, som att städa och laga mat. Elevernas svar visar att det går att se en glimt av den entreprenöriella medborgaren. De icke-kognitiva förmågorna som är kopplade till attityder, beteende och känslor kan sägas vara i linje med de

entreprenöriella har kommit att värderas allt högre i utbildningssammanhang. Traditionellt sett har skolan värderat de kognitiva förmågorna i högre utsträckning, det vill säga kunskaper som går att mäta med hjälp av olika tester. Eftersom elevernas utsagor dominerades av de entreprenöriella förmågorna gjordes en jämförelse med de förmågor som lärarna lyft upp som entreprenöriella. Det skulle dock visa sig att de inte stämde överens. Lärarna pratade om andra entreprenöriella förmågor än eleverna. Framförallt lyfte lärarna kreativitet, som inte någon av de 90 eleverna nämnde som viktig förmåga inför framtiden.

Reflektion

De entreprenöriella förmågorna har fått en plats bland andra övergripande förmågor som eleverna enligt läroplanen ska utveckla under sin gymnasietid. Eleverna förstår och beskriver vikten av de entreprenöriella förmågorna på ett påtagligt sätt och de framstår som mer betydelsefulla än de övriga övergripande förmågorna. Diskrepansen mellan det som läroplanen föreskriver, lärares och elevers utsagor om vilka förmågor som är nödvändiga för framtiden, menar jag påverkar medborgarfostran. Det mest anmärkningsvärda är att de medborgerliga förmågorna som handlar om demokrati och solidariska frågor verkar vara underordnade. Demokratiska förmågor omnämns ej av eleverna vilket kan tyda på att betoningen av dessa hamnar i bakgrunden och de mer individfokuserade entreprenöriella hamnar i förgrunden. Den entreprenöriella samhällsdiskursen verkar vara stark. Eleverna har förkroppsligat och normaliserat förmågorna som är själva idén med den liberala styrningen att individen anpassar sig till det som är den rådande sanningen och själv vill dit och driver sig framåt utan att en yttre makt påtvingar det. Lärarna framhåller framförallt kreativitet som en entreprenöriell förmåga, en förmåga som inte någon av de 90 eleverna nämner. Detta visar på att retoriken kring entreprenörskap är en sak, men det som det verkligen pratas om i skolan är en annan. Det omgivande samhället där familj, vänner, media, sociala medier, framtida arbetsgivare påverkar även elevers uppfattningar och är ett viktigt perspektiv att ta med i analysen av elevernas medborgarfostran.

Artikel II: John Dewey and entrepreneurship in school a Swedish case

Artikel två syftar till att göra en jämförelse mellan John Deweys idéer om den progressiva pedagogik från början av 1900-talet och de undervisningsmetoder som kommit att förespråkas för att utveckla elevers entreprenöriella förmågor. I studien ingick en av de utvalda skolorna (skola 3) där totalt 26 elever deltog. Den specifika skolan valdes ut eftersom

eleverna under fokusgruppsintervjuerna uttryckte att de i stor utsträckning fått möta de undervisningsmetoder som är kopplade till entreprenörskap i skolan.

Artikeln tar sin utgångspunkt i John Deweys idéer om progressiv pedagogik. En teoretisk genomgång görs av det som John Dewey själv menade var hans bidrag till pedagogisk teori. De förhållningssätt och metoder som han förespråkade var följande: *Respekt för individens begåvning, intressen och erfarenheter; Respekt för yttre frihet, informell anda; Respekt för egna initiativ, självstudier; Respekt för aktiviteter som stimulus och som centrum för inläring; Tro på sociala kontakter, kommunikation och samarbete.* Dessa metoder och förhållningssätt skapade ett ramverk för analysen. En sammanfattning av den progressiva pedagogiken visar på följande bärande begrepp; *Aktiviteten* är det dominerande – styrs mot det samhälle vi vill ha-ett gemensamt samhälle, *talang, intresse och nyfikenhet, holistisk utbildning, frihet, initiativ, självstudier, kommunikation, samarbete, process, utveckling, lärandet är oändligt, läraren är guide.* Dessa bärande begrepp jämförs sedan med elevers utsagor för att studera om de tänkta entreprenöriella undervisningsmetoderna sammanfaller med den progressiva pedagogiken:

Resultatet visar att undervisningen som bedrivs på skolan försöker ta tillvara elevers begåvning, intressen och erfarenheter. Detta bland annat igenom att lärarna utgår och hjälper eleverna utifrån de mål den enskilda eleven tillsammans med läraren sätter upp vid kursens början. Det framkommer att eleverna i princip får *göra vad de vill* bara de blir klara i tid, detta tyder på att elevernas eget intresse för hur uppgifterna görs i viss mån får styra. Elevernas intresse visar sig även få styra när det gäller valet av praktikplats, bl.a. för att det ifrån skolans sida finns en förväntan om att eleven i så stor utsträckning som möjligt ska ordna praktikplats själva. Eleverna har stor frihet i skolarbetet och det medför att de utvecklar både ansvarsförmåga samt initiativförmåga. Eleverna ger vidare en bild av att undervisningen består av en rad olika aktiviteter och flera förklarar att de lärt sig väldigt mycket, speciellt under den tid som de har haft möjlighet pröva att vara unga företagare inom ramen för konceptet UF. Det är framförallt i arbetet med UF skolan arbetar med en tydlig progression då eleverna ska driva ett företag i alla årskurserna och de erfarenhet som eleverna får i varje årskurs ska tas med upp i nästa. Denna process går att likna vid det Dewey benämner *experimental continuum*. Eleverna har under utbildningen fått en rad kontakter utanför skolan och eleverna förklarar att de i princip har näringslivet utanför dörren. Eleverna får träna kommunikation, både i grupp, med lärare och andra vuxna både i och utanför skolan. De redogör för

nyttan med att kunna samarbeta med andra för att få andra perspektiv och förbereda sig inför ett framtida arbete.

De bärande begreppen i John Deweys pedagogiska teori är närvarande när entreprenörskap i skolan är den dominerande diskursen, alla begreppen återfinns i undervisningskontexten förutom ett. Detta begrepp är själva målet med aktiviteten, när entreprenörskap i skolan bedrivs är avsikten med aktiviteten inte att verka för ett gemensamt samhälle utan snarare för att utveckla sig själva som individer och de individuella entreprenöriella förmågorna.

Reflektion

Demokratifostran i kollektiv bemärkelse har fått stå tillbaka för det mer individuella. De så kallade entreprenöriella undervisningsmetoderna, alltså de tekniker som används för att styra eleverna mot ett mer entreprenöriellt beteende är i stort sett samma arbetssätt som John Dewey beskrev och förespråkade. Deweys grundtanke var att genom dessa tekniker styra eleverna mot ett demokratiskt förhållningssätt, men i det avancerade liberala samhället har det istället kommit att handla om individernas utveckling till ekonomiska varelser, där individen främst ska fokusera på den egna utvecklingen. Det går att säga att det har skett en förskjutning av betydelsen av progressivismen från att ha använts för att fostra demokratiska medborgare till att användas i en neoliberal agenda för att fostra entreprenöriella medborgare. I studiens skola finns det fog för den kritik som riktats mot att den neoliberala agendan har lagt beslag på Deweys progressiva pedagogik och missbrukat dess mening och mål. Idén om en gemensam fostran som bidrar till ett gemensamt samhällsbygge syns här på fallrepet. Demokratifostran verkar åter behöva lyftas upp på dagordningen som det övergripande målet om en förändring ska ske. Studien visar att syfte och mål med entreprenörskap i skolan och den progressiva pedagogiken är olika, att syftet med entreprenörskap i skolan och progressivismen inte går att jämföra när det gäller mål, eftersom de har olika agendor. Medborgarfostran i Deweys mening har förändrats, och stöpts om.

Artikel III: Entrepreneurship in Swedish schools: Governing subjectivities in education?

Genom att utgå från Michael Foucaults begrepp governmentality är syftet med artikel tre att utforska hur gymnasieelever styrs och formas när entreprenörskap i skolan betonas och för att se om flickor och pojkar styrs på olika sätt. I studien ingick 90 elever som intervjuats i könshomogena fokusgrupper.

Resultatet visar att de tre skolorna uppvisar tre olika förhållningssätt när det gäller arbetet med de olika tekniker som kopplas till entreprenörskap i skolan. I skola 1 styrs elever i låg grad av dessa tekniker, bara en flickgrupp som driver ett företag inom UF upplever detta. I skola 1 är flickorna upprörda och arga för att de saknar arbetsformer som kan stimulera förmågor de anser viktiga för framtiden. Pojkarna intar här en betydligt passivare roll. I skola 2 styrs elever mot olika subjekt framförallt beroende på lärare, ämne och program. I synnerhet lyfts UF fram som ett bra exempel där de har möjlighet att få utveckla de entreprenöriella förmågorna. Pojkar och flickor i skola 2 är stressade och verkar ha svårt att veta hur de ska förhålla sig till undervisningen, ibland är den av mer traditionell karaktär och ibland är teknikerna för entreprenörskap i skolan gällande. I skola 3 styrs eleverna på ett påtagligt och medvetet sätt genom de olika undervisningsteknikerna samt genom en retorik som understryker vikten av de entreprenöriella förmågorna. Även här är UF en betydande teknik för styrning. I skola 3 där styrs både flickor och pojkar mot det entreprenöriella subjektet. Flickorna problematiserar, diskuterar och förklarar dock mer bestämt behovet och nyttan av de entreprenöriella förmågorna än pojkarna. Flickorna visar att de tydligare och mer medvetet arbetar med sitt entreprenöriella själv. Fenomenet korresponderar med vad som benämns som en terapeutisk diskurs där individen är i förgrunden och fokuserar på sig själv och sina möjligheter. Flickorna antar fullt ut de manligt kodade förmågorna och glorifierar och benämner dem som nödvändiga för framtiden.

De tre skolorna representerar tre olika kontexter där tre olika sätt att realisera entreprenörskap i skolan äger rum. Skola 1 använder sig av de entreprenöriella teknikerna i mycket liten utsträckning, skola 2 ger ett mer spretigt intryck där elever ibland möter det entreprenöriella och ibland inte alls, i skola 3 används den entreprenöriella teknikerna i hög grad. Alla tre skolor har uttryckt att de arbetar med entreprenörskap i skolan i stor utsträckning, men resultatet pekar på att de använder metoder kopplade till entreprenörskap i skolan på olika nivåer och i olika utsträckning. Detta resulterar i att elever fostras till olika subjekt i de olika skolkontexterna, men också inom samma skolkontext.

Reflektion

Pojkar och flickor antas ha olika förutsättningar att bli sedda som entreprenörer eftersom själva begreppet entreprenör anses vara ett manligt kodat begrepp fyllt med manliga förmågor. I forskning framställs flickor dock ha förmåga att i större utsträckning klara av och hantera de tekniker i skolan som medför eget initiativ och stort ansvar. Flickor och pojkar styrs till

att förhålla sig till de normer och förhållanden som råder på respektive skola. Detta ger pojkar och flickor olika förutsättningar beroende på skola att "göras" till medborgare med utvecklade entreprenöriella förmågor. Flickor och pojkar förhåller sig olika till de olika teknikerna och den entreprenöriella retoriken oavsett skola. Det visar sig dessutom att när entreprenörskap i skolan dominerar, antar flickorna arbetssätten och redogör för nyttan med de entreprenöriella förmågorna i högre grad än pojkarna, det betyder att de manliga förmågorna anses överlägsna och eftertraktade. I skola 1 där få av de tekniker som ska stimulera de entreprenöriella förmågorna används, är det flickorna som efterfrågar och upprörs av att inte få träna dem, medan pojkarna antar en betydligt passivare och frågasättande roll till de olika teknikerna. Entreprenörskap i skolan är en könsfråga i allra högsta grad och det ger en direkt påverkan på hur flickor och pojkar fostras till medborgare.

UF visar sig ha stor betydelse på alla tre skolor för ungdomarnas uppfattning om var och hur det finns chans att utveckla sig som person i skolkontexten. Ung Företagsamhet är den starkaste dominerande och tydligaste styrningstekniken mot att utveckla de entreprenöriella förmågorna.

Artikel IV: Teachers developing Entrepreneurship in Swedish Upper Secondary School - In a Time of Restructuring

Syftet i denna artikel är studera hur lärarna som deltar i Ifous skolutvecklingsprogram förhåller sig till entreprenörskap i skolan i skenet av förändringar som skett i skolan och därmed i lärares uppdrag. I studien ingår de 14 lärarna från de tre medverkande skolorna.

Resultatet visar att lärarna ger tre olika narrativs när entreprenörskap i skolan ska realiseras, vilka här namnges som; *Den coola läraren*; *Den stressade läraren*; *Den frustrerade läraren*. I skenet av hur läraryrket de senaste decennierna har förändrats, omstrukturerats och vidgats framgår hur de förhåller sig till entreprenörskap i skolan. Förändringar vars förklaringar verkar finnas i globaliseringen och europeiseringen som gjort att: en rad nya utbildningsreformer kommit till stånd; informationsteknologin fått ökade betydelse; det har skett en ökning av internationella kunskapsmätningar i form av PISA och TIMMS; en ökad press från politiker, media, föräldrar, då utbildningen och de resultat som elever presterar blivit allt mer offentligt. Kraven på en kunskapsekonomi, där ett lands kunskapsnivå blir avgörande för ökad ekonomisk tillväxt visar sig göra lärarna till nyckelfaktorer. Den svenska skolan har gått från att vara en av de mest centraliserade, till en av de mest decentraliserade skolan i världen. En recentralisering är emellertid märkbar. Efter de allt sämre elevresultaten i internationella mätningar, har

en ökad kontrollapparat för vad som egentligen händer i skolan utvecklats. Skolinspektionen har fått allt större resurser och möjligheter. De nationella proven har ökat i omfattning, krav på lärarlegitimation har tillkommit och ett ökat krav på dokumentation. Marknadiseringen av skolan har medfört att lärarnas arbete vidgats, då de bland annat måste arbeta med marknadsföring för att locka elever till skolan oavsett skolform. I policydokument från EU formuleras och markeras att lärarna både bör och ska utveckla sina entreprenöriella förmågor. Dessa förmågor ska göra att lärarna lämnar det som benämns som ett traditionellt sätt att undervisa till ett mer entreprenöriellt, med mer aktivitet både innanför och utanför skolan. Det ska i sin tur leda till att eleverna fostras till att bli mer entreprenöriella. Ifous beskrivs här som en av de aktörerna som finns på transformeringsarenan som tagit på sig att definiera och utbilda lärare i entreprenörskap i skolan. Narrativen som framkommer i resultatet sammanfattas nedan.

Den coola lärarens berättelse om entreprenörskap i skolan som framträder som något positivt. Genom nya arbetsmetoder och inspiration från Ifous kan entreprenörskap i skolan utveckla både elever och dem själva. *Den coola* läraren ger ett avslappnat intryck utan stress och frustration. Det finns dock strukturer och kollegor som komplicerar arbetet och därmed blir genomförandet av nya idéer svårt.

Den stressade läraren som är osäker på vad begreppet entreprenörskap i skolan egentligen innebär. Stressen visar sig ha sin grund i att allt för många andra projekt pågår samtidigt och det är svårt att veta vad skolledningen egentligen ville prioritera. Det saknas tid för kommunikation och diskussion inom arbetslaget och mellan de deltagande arbetslagen på skolan. En gemensam definition och ett gemensamt arbetssätt för att förverkliga entreprenörskap i skolan finns inte.

Den frustrerade lärarens berättelse som visar frustration över den gällande arbetssituationen i största allmänhet. De visar frustration över definitionen av entreprenörskap i skolan eftersom den redan är definierad av skolans ledning. De upplever sig låsta och upplever att Ifous inte tillför dem någon ny kunskap. Den frustrerade läraren arbetar sig sjuk i sitt engagemang för elever och i pressen ifrån ledningen.

Lärarnas yrke är mångfacetterat, lärarnas narratives tyder också på detta. Trots olikheterna i berättelserna finns det gemensamma önskan att bli en entreprenöriell lärare, det som idag uppfattas som normen för hur en bra engagerad lärare tar sig ut. Lärarna möter olika hinder på vägen, som försvårar deras arbete, såsom, strukturer, bristen på samarbete, oklara mål

från skolledning, nya direktiv och reformer, marknadsiseringen, ekonomiseringen, samt den sociokulturella miljö de verkar i.

Reflektion

Den här artikeln visar på hur lärare arbetar för att realisera entreprenörskap i skolan i skenet av deras mer komplexa läraruppdrag där kontroll, krav och nya reformer avlöser varandra. Vad gör det för medborgarfostran när lärare är coola, stressade och frustrerade över vad de egentligen ska förhålla sig till? Styrningen sker mot olika slags medborgarfostran i de olika skolkontexterna. De tre narrativen går nämligen att härleda till varsin skola, vilket betyder att skolkontexten visar sig vara oerhört viktig för hur lärare uppfattar och relaterar till nya uppdrag. I det här fallet hur de relaterar till entreprenörskap i skolan. Det finns på skolorna olika sanningsregimer för hur lärarna kan och har möjlighet att arbeta och förhålla sig till entreprenörskap i skolan i det sociala och kulturella sammanhang de verkar i. Lärarna styrs mot att vilja vara den entreprenöriella läraren oavsett narrativ som berättas, det tyder på att styrningen mot att bli den entreprenöriella läraren i samhället har blivit den övergripande sanningsregimen. Medborgarfostran i skolan påverkas av lärarnas sätt att hantera dessa utmaningar.

Sammanfattande Analys

Medborgarfostran, utbildning och styrdokument för skolan har även tidigare påverkats av omvärlden, men denna påverkan har intensifierats och framförallt börjat ta sig uttryck i en ökad frekvens av nya reformer för skolan. Bakom fenomenet finns ett flertal bakomliggande orsaker, såsom globalisering, europeisering, informationsrevolution, internationella rankingar, ökat tryck från regeringar, föräldrar och allmänhet (Skolverket, 2013). Utbildning har kommit att allt mer formuleras som en kritisk faktor för ett lands välbefinnande och konkurrensmöjligheter. Spring (2015:20) menar att det är de globala organisationerna som på olika sätt pressar de nationella skolsystemen till att anta vissa favoriserade utbildningsreformer där vissa förmågor och kunskaper anses bättre än andra. Skolan är en institution med många och långa traditioner och påverkas av historiska/kulturella trender, men även av de kortsiktiga och nya dominanta diskurser som gäller för samhälle och skola (Sundberg, 2005). Viss policy skapar ”planetspeak discourses” eller ”global architecture of education och dessa blir gemensamma för större delen av världen (Novoa & Lawn, 2002; Popkewitz & Lindblad, 2004). I dessa globala diskurser blir vissa förmågor överlägsna andra. Idag innefattar den diskursen att utveckla och utbilda humankapitalet för att öka tillväxten (Apple, 2004; Olssen, 1996). I denna dominanta diskurs blir berättelsen om entreprenören framträdande med en uttrycklig önskan om att skolan ska fostra aktiva, självständiga, anställningsbara medborgare (ex. Carlbaum, 2012; Sjöberg, 2011).

För att söka svar på hur medborgarfostran görs när entreprenörskap i skolan implementeras har jag studerat hur elever styrs och styr och hur lärare förhåller sig till både begrepp och fenomen när detta realiseras. I olika tider som beskrivits i bakgrunden har elever och lärare styrts mot olika sanningsregimer (Foucault, 1980). Under folkskolans tid var kyrkans normer styrande när eleven skulle fostras till en eftersträvansvärd medborgare. Demokratins framväxt hade stor betydelse för inrättandet av folkskolan i hopp om att nå större jämlikhet mellan människor i landet. Under efterkrigstiden önskades en medborgare som framförallt var demokrat, en demokrat som kunde diskutera och analysera sin omvärld med kritiska ögon. Konsekvensen av detta innebar att ett omfattande arbete med läroplanen gjordes i mitten på 40- talet. Här fick elever och lärare andra ideal att sträva emot. I det avancerade liberala samhället som vuxit fram sedan slutet av 80- talet, förstärks synen på människan som en fri människa, som är kapabel att göra sin egna rationella val och där demokrati blir något individuellt istället för att diskutera hur vi ska skapa ett gemensamt samhälle (Rose, 1995).

På formuleringsarenan blir uttrycken allt starkare om att utbildning måste fostra medborgare till individer med de entreprenöriella förmågorna. Både elever och lärare ska enligt policy fostras till entreprenörer (jmf Nordin, 2012). En medborgare utrustad med de entreprenöriella förmågorna likställs med den aktiva och den goda medborgaren. De entreprenöriella förmågorna framställs ha en positiv effekt som ska rädda både den globala ekonomin och oss själva. Lärarnas betydelse för att utveckla dessa förmågor är påtaglig. Den satsning som sker på lärare när det gäller entreprenörskap i skolan kan ses som politisk vilja att styra lärare åt ett specifikt håll, för att ”rätta” till lärares sätt att förhålla sig till sin undervisning och eleverna (jmf. Popkewitz & Brennan, 1997). Olika tekniker i form av fortbildningar och nätverkande erbjuds både på nationell och internationell nivå. Detta för att finna gemensamma definitioner och att få lärare att vilja utvecklas till den entreprenöriella läraren. Tolkningsutrymmet som ges om vad entreprenörskap i skolan ska vara kan ses som en del i den liberala maktutövningen, lärarna ska vilja förändring (jmf. Rose, 1999). Vad händer då i skolan när detta medborgarideal växer sig starkare och får tydliga avtryck i policy och i läroplan?

På realiseringsarenan visar det sig att det finns olika sätt att förhålla sig till entreprenörskap i skolan både som lärare och elev, som verkar bero på strukturella orsaker, samarbete, inställning, traditioner och olika användning av tekniker för stimulerandet av entreprenöriella förmågor. De tre skolorna ger en varierad och komplex bild av hur medborgarfostran ”görs” när entreprenörskap i skolan ska realiseras. Skolorna representerar tre olika kontexter och medborgarfostran när entreprenörskap i skolan ska förverkligas och kommer till uttryck på tre skilda sätt. Detta trots att de alla deltagit i Ifous skolutvecklingsprogram för att utveckla arbetsmetoder och förhållningssätt och just denna del av transformeringsarenan har varit lika för de deltagande lärarna.

En gemensam berättelse

Conelly & Clandinin (2000) menar att ett narrativ är något som fångar människors erfarenhet över tid som gäller individuell erfarenhet och kulturell kontext. Genom arbetet med de fyra artiklarna har meningsbärande händelser och uttalanden från intervjuer av elever och lärare analyserats. Tillsammans kommer nu elever och lärares berättelser få sammanstråla i dels en ny gemensam berättelse och dels tre olika berättelser från de tre skolkontexterna därmed kan en ny gestaltning och sammanfogad bild ta form. En narrativ analys är baserat på ett narrativt resonemang som producerar kunskap om en speciell situation (Riessman 1993). Narrativen utgör en bakgrund för att kunna diskutera avhandlingens forskningsfrågor.

Gemensamt för de tre skolorna oavsett geografisk kontext, storlek på skolan, om det är en kommunal skola eller en friskola är att UF (Ung Företagsamhet) är den dominerande tekniken för att styra elever att utveckla de entreprenöriella förmågorna. Fostran till medborgare med de entreprenöriella förmågorna sker alltså främst genom det snäva perspektivet. Det breda perspektivet är svårare att definiera och applicera i den dagliga verksamheten och upplevs därför av både lärare och elever som otydligt. Det UF erbjuder kan i denna avhandling ses som en teknik för att producera och transferera samhällsnormer och är på så sätt en del i den normaliseringsprocess som pågår om vilka normer som för tillfället ska råda och hur medborgaren ska göras. Eleverna lyfter om och om igen fram UF som ett exempel där de får utrymme för att utveckla de entreprenöriella förmågorna. De skildrar nyttan och glädjen av att driva UF, vilket blir ett sätt att styra både sig själva och andra att vilja vara en duktig UF elev. Tekniker har som syfte att visa på de rätta handlingarna för dig som medborgare att agera genom men också att konstruera medborgaren till undersåte och agent för dessa handlingar. Alltså genom att reglera sig själva till de önskvärda, deltar eleverna tillika i regleringen av andras uppförande. Den dominerande diskursen av entreprenörskap i skolan är den som sammankopplas med företag och företagande, tolkningsföreträdet ligger således hos UF och näringslivet. I övrigt går det att se att medborgarfostran tar sig olika uttryck.

Berättelse ett: De *coola* lärarna på denna skola berättar att entreprenörskap i skolan kan vara av godo för både elever och lärare och de beskriver entusiastiskt sitt utvecklingsarbete. I klassrummet och i undervisningen händer dock inte så mycket, beroende på strukturer som är svåra att förändra och att andra lärare inte visar på samma entusiasm. Flickorna pratar om behovet av att träna entreprenöriella förmågor för att klara sig bättre i framtiden, de anser att de mesta i skolan är otillfredsställande och den ena dagen är den andra lik. Pojkarna däremot uttalar sig mer positivt om skolan och undervisning och säger att ”skola är skola” och det är inte så mycket att göra åt, några större förändringar behöver inte ske. De är trygga i den tradition som finns i den geografiska kontexten vad gäller framtida arbete och därför visar de flesta ingen större oro för vad framtiden ska ge. Pojkarna gör motstånd när det gäller att ta större ansvar, de vill ha klara instruktioner av lärarna. Pojkarna bromsar därför utvecklingen av genomförandet av de tekniker som ska styra dem mot att bli en medborgare med entreprenöriella förmågor. Flickorna påverkas av detta då de önskar att få vara mer aktiva och få ta större ansvar än de har möjlighet till. Denna insikt och inställning hos flickorna att en träning av dessa förmågor är viktiga beror snarare på en rådande samhällsdiskurs än att lärare förmedlat betydelsen av dem, eller att de fått vara aktiva i undervisningen. De sanningsregimer som råder på skolan erbjuder eleverna

ett visst handlande, ännu är det den mer passiva eleven som är normen, då teknikerna för att fostra en medborgare med de entreprenöriella förmågorna ännu inte genomförts och normaliserats. Detta påverkar både pojkars och flickors möjligheter att bli sedda som fullvärdiga medborgare.

Berättelse två: De *stressade lärarna* styrs i olika riktningar. De är med i flera olika projekt för att driva skolutveckling, men är väldigt ensamma i sitt yrkesuppdrag, då kommunikation och samarbete är svårt att hinna med. Osäkerheten kring vad entreprenörskap i skolan faktiskt betyder och vad det egentligen ska innebära i klassrumspraktiken är oklart. Lärarna är både svävande och sökande när de letar svar och en gemensam bild av vad det ska innebära finns varken inom arbetslagen eller mellan de arbetslag som deltar i Ifous utbildningsprogram. Eleverna berättar att de är mycket oroliga över sitt skolarbete. Pressen över betyg är påtaglig hos både pojkar och flickor de vill kunna att söka sig vidare till önskad utbildning på universitet. En sanningsregim som råder är att vara den duktiga eleven med höga betyg för att få möjlighet att avancera vidare i samhället. Det råder motstridiga diskurser och normer på skolan. Makten verkar genom detta motstånd vilket gör att de dominerande diskurserna omförhandlas och positionerar sig till varandra vilket då kan innebära att de undermineras och blir något annat. Att det existerar olika sanningar visar sig i elevernas sätt att uttrycka sig om hur skolan fungerar. Flickorna är kritiska till hur utbildningen bedrivs och det är brist på samarbete och kommunikation mellan lärarna, samma innehåll återkommer i olika kurser och samma saker får göras om och om igen. Pojkarna är nöjdare med både skolan och undervisningen. Lärarnas brist på kommunikation mellan varandra i arbetslagen och mellan de deltagande arbetslagen skapar en osäkerhet om vad som förväntas göra när entreprenörskap i skolan ska realiseras. Hos lärarna finns en önskan om att bli en entreprenöriell lärare, att skolas och omskolas för att förstå och göra det korrekta, det är en del i *entrepreneurial-self*, att befinnas sig i ständigt omskolning för att bli den rätta medborgaren.

Berättelse tre: De *frustrerade lärarna* styrs av en redan befintlig sanning om vad entreprenörskap i skolan innebär. Utbildningarna på skolan är businessinriktade och alla elever driver UF tre år i rad. Utbildningen styrs utifrån ett ovanifrån perspektiv. Engagemanget hos lärarna för eleverna är stort, de vill ge eleverna den bästa undervisningen och de bästa förutsättningarna, men har svårt att mäkta med. Skolans verksamhetsidé innebär en förväntan om och en riktning mot att undervisningen ska fostra eleverna till medborgare utrustade med de entreprenöriella förmågorna. Lärarna styr och styrs genom att uppföra sig enligt normen och det som förväntas genom normaliserande tekniker om hur läraren ska vara. De reglerar sina kroppar enligt ett önskvärt beteende, de är ständigt övervakade

och ser därför till att de har kontroll och göra det förväntade. Trots att lärarna i det tysta gör motstånd mot den tunga arbetsbelastning och den ekonomiserade definitionen av entreprenörskap i skolan så sker en anpassning till den rådande diskursen. Entusiasmen bland eleverna är stor, de trivs på sin skola. De tycker om de långa lektionspassen, de tycker om det ansvar de ges att starta driva och slutföra sina arbetsuppgifter och projekt. De möts i hög utsträckning av de tekniker som entreprenörskap skolan ska genomsyras av. Språket eleverna använder går att koppla till den entreprenöriella retoriken till exempel då de talar om vikten av att ta sig för, ta egna initiativ och bygga nätverk utanför skolan. Flickorna diskuterar och problematiserar i stor utsträckning hur de har sett sina entreprenöriella förmågor förbättras och de förklarar hur betydelsefulla förmågorna kommer att vara för dem i framtiden. Genom detta sker en själv-disciplinering till nyttiga och fogliga medborgare. Styrning och disciplineringen sker i de mellanmännsliga relationerna, det blir synligt, när flickorna definierar sig själva som motsatts till det som verkar icke önskvärt, det passiva. Genom att redogöra för hur de har gjort för att utveckla de entreprenöriella förmågorna samt genom att betona sin egna positiva utveckling, visar de på strategier för att reglera sig mot det icke önskvärda beteendet. De vill framstå som ansvarstagande initiativrika elever som på den här skolan är normen.

Diskussion

Kunskapsintresset i denna avhandling är riktat mot medborgarfostran och utbildning och specifikt entreprenörskap i skolan. Genom att använda governmentality som perspektiv synliggörs hur elever och lärare i vår samtid styrs mot att bli medborgare utrustade med de entreprenöriella förmågorna. Genom formuleringsarenan pågår en subtil maktutövning, där de entreprenöriella förmågorna framträder som något som ska främja dig som människa i första hand. I tystnad har de europeiska texterna om entreprenörskap i skolan kommit att anammas rakt av utan analys och diskussion in i de svenska utbildningstexterna (Nordin, 2012). Dagens samhälle beskrivs befintligt sig under hot och osäkerhet och detta kräver ansvarstagande, självgående moraliska individer som agerar och vill göra detta enligt den sociala ordningen (Foucault, 1995; Hultqvist, 2006). Om inte medborgare fostras till dessa individer förmedlas att både länders ekonomi och framförallt individen själv kommer att bli en förlorare.

Genom denna avhandling går det att se och förstå att entreprenörskap i skolan handlar om något mycket större än snäva och breda perspektiv och utveckling av vissa förmågor. Det handlar om att entreprenörskap i skolan kan ses som en teknologi som innehåller en vision om en självgående aktiv ansvarsfull medborgare som är en förutsättning i det avancerade liberala samhället (Rose, 1999). Denna teknologi använder sig av en rad tekniker för att nå detta, så som olika undervisningsmetoder, retorik och fortbildningsinsatser vars mål är att disciplinera, reglera och normalisera elever och lärare att anta rätt produktiva beteenden. Att "göra" människor till entreprenöriella subjekt blir en förutsättning för det Rose (1999) benämner som en "enabling state". Du ska se dig själv som ett eget företag där de investeringar du gör i dig själv ge bästa möjliga utfall. Dina drömmar och önskningar ska genom denna frihet kunna bli verklighet. Att agera ett entrepreneurial-self innebär att kontinuerligt kunna inspektera och granska sina investeringar och revidera dem vid behov (Bröckling, 2005).

På transformeringsarenan har olika utbildningssatsningar genomförts. Olika aktörer har tagit på sig rätten att definiera begreppen. Denna mångfald av definitioner verkar i hög grad ha bidragit till att entreprenörskap i skolan anses vara svårt att förstå både när det gäller begreppets innehåll men också hur det pedagogiskt ska realiseras. En del aktörer verkar fått större tolkningsföreträde än andra och det är tydligt att den ekonomiska ideologin i skolan är dominerande och rådande. Ifous som i denna studie utgör den viktigaste aktören på transformeringsarenan utger sig för att vara ett oberoende forskningsinstitut, men är ett aktiebolag, vilket jag menar

påverkar inriktningen på utbildningsprogrammets innehåll och därmed definitionen av entreprenörskap i skolan. Styrningen genom konceptet UF är påtaglig. Det är inom detta koncept eleverna uttrycker att de får det största utrymmet att träna och använda sig av de entreprenöriella förmågorna, detta stärker tanken på en styrning mot en homo economicus (Peters, 2001).

Medborgarfostran ser olika ut på de olika skolorna. Skolornas syn på hur fostran ska göras och vad eleverna ska fostras till integreras allt mer med omvärldens krav och önsningar. Fler aktörer och experter har åsikter om vad som krävs av en medborgare (Rose, 1995). Via tidningar, radio, bilder, It, sociala medier och nätverk styrs vi på distans och skapar oss en bild av hur en medborgare ska vara och vilka förmågor som är önskvärda (Lazzarato, 2006). Flickorna i berättelse *ett* visar på just det här fenomen, eftersom de har förstått att de entreprenöriella förmågorna är betydelsefulla utifrån en stark samhällsdiskurs snarare än genom undervisningen på skolan. Styrningen och fostran av framtida medborgare i samhället styrs således inte bara av skola och utbildning. Även om det alltid varit så, har ungdomar idag fler kanaler och faktorer att förhålla sig till, då bland annat internationaliseringen, sociala medier blivit av stor vikt i deras vardag. Skolan är en del av vårt samhälle och i och utanför denna pågår ständigt olika teknologier och tekniker för att styra individer i önskvärd riktning.

I styrdokumentet framgår att eleverna ska få träna olika förmågor under sin skolgång. De entreprenöriella förmågorna visar sig dominanta, vilket innebär att de övriga förmågorna inte tycks lika viktiga att lära sig. Det tyder på att den sanningsregim som råder är den som innebär att entreprenören är den önskvärda medborgaren. Detta innebär att det blir en moralisk förpliktelse att fostra en sådan medborgare och att både lärare och elever ska utveckla de entreprenöriella förmågorna (Foucault, 1980). Samtidigt råder olika sanningsregimer avseende medborgarfostran på de tre skolorna för hur fostran ska göras när entreprenörskap i skolan ska realiseras. Vissa elever har tillgång till undervisning som tränar de entreprenöriella förmågorna, andra inte. Att förstå förmågorna som betydelsefulla behöver inte innebära samma sak som att ha dem eller att ha tillgång till att träna dem. I studien är det på den skola där lärare och elever förväntas arbeta utifrån ett bestämt koncept med business i fokus som styrningen mot den entreprenöriella medborgaren blir som mest framträdande. Här styr och styrs elever genom att reglera sig själva till att bli den aktiva, självgående eleven, genom att ställa sig negativa och ifrågasättande till det som ses som passivt.

Entreprenören och dennes förmågor förknippas med pojkar och män, detta gör att flickor måste sträva och arbeta hårdare för att bli sedda som entreprenörer. Det visar sig i deras sätt att diskutera och analysera sin egen

utveckling i relation till de entreprenöriella förmågorna. Flickor arbetar hårdare med att anpassa sig till de neoliberala kraven vilket även tidigare forskning visat (ex. Holm, 2014). Marschall (1950) fick kritik för gender blindhet i definition av en medborgare på 50-talet, samma problematik är dock fortfarande rådande. På formuleringsarenan återfinns ingen problematisering eller diskussion kring kön och entreprenörskap i skolan. Den bidrar därför heller till någon hjälp eller stöd för lärare och skolledare på realiseringsarenan att förhålla sig till. Arnot & Gubb (2001) menar att genusblindhet inte är en hjälp i jämställdhetsarbetet utan det måste ges utrymme för lärare att reflektera och diskutera dessa frågor. Den neoliberala, individualiserade skolan har kommit att helt osynliggöra kön (Apple, 2004; Fenwick, 2004)

Läraren har under lång tid framstått som den pedagogiska experten som förstod vad eleven borde kunna för att klara framtiden. De fick dessutom ett ansvar för att se till att de själva fortbildade sig. Lärare är nu framställt som ett subjekt som hela tiden måste omskolas. På formuleringsarenan och transformeringsarenan styrs lärare allt mer detaljerat för att bli den entreprenöriella läraren, genom till exempel guidelines, nätverk och fortbildningssatsningar. En slutsats av detta är att lärarna inte tillräckligt åstadkommer att utveckla undervisningen och fostra de medborgare i den takt och på det sätt som önskas. Ball (2003) menar att policytekniker förändrar vad det innebär att vara en lärare, nya former av lärarsubjekt skapas. I den avancerade liberalismen uppmuntras lärare att tänka på sig själva, vara kalkylerande och tänka på sitt eget mervärde och förbättra sin produktivitet, för att som Rose (1989) kallar det bli neoliberala yrkeskvinnor/män. I studien är lärarna i stor utsträckning själva i att försöka utveckla och definiera hur entreprenörskap i skolan ska göras. I policy framträder dock att för att en verklig kulturell skillnad i undervisning ska ske behöver lärare arbeta tillsammans och skapa en gemensam förståelse, men på skolorna i studien tycks det saknas ett sådant samarbete och ett vi. Lärares sätt att förhålla sig till entreprenörskap i skolan skiftar, både inom och mellan skolorna, men lärares förhoppningar om att bli den entreprenöriella läraren är densamma. Lärarna styrs genom olika maktteknologier, dels den som innebär att både de själva och eleverna ska bli entreprenöriella medborgare, men också av allt mer styrning i form av kontroll, via tekniker så som ett ökat antal nationella prov, skolinspektion och ökad dokumentation. Lärare ska utvecklas till kreativa pedagoger och fostra kreativa självgående elever, om detta uppnås är svårt att mäta och ger utrymme för subjektiva bedömningar, kontrollerna sker istället på elevers faktakunskaper.

I det historiska perspektivet har utbildning förändrats, från en tanke om jämlikhet, demokrati, till ett individuellt projekt. I denna förskjutning och förändring har elever och lärare blivit styrda mot olika sanningsregimer. Denna historiebereskrivning om en successiv utveckling kan ses som en del av en styrningsteknologi, som skapas av nationen och på så sätt hjälper oss att förstå vilka vi är (Hedlund, 2011). Om det under folkskolan var att bli en del av ett samhälle och tillsammans med andra bygga ett samhälle ville efterkrigsskolan styra eleverna till demokratiska handlingar. I det livslånga lärandets skola styrs eleverna alltmer att anpassa sig mot arbetsmarknadens önsningar och villkor och i den entreprenöriella skolan handlar det främst om att styra individen att tänka på sig själv och sina egna beslut. Eleven görs till en medborgare som genom att driva sig själv, skapa sitt arbete och egen försörjning blir till ett produktivt subjekt. Samtiden visar att det finns en diskussion angående om entreprenörskap i skolan bidrar till en nedmontering av demokratiska värden eller om det ska ses som ett redskap för att fostra demokratiska medborgare. I skenet av historieutvecklingen och det som blir synligt i studien har fostran till en demokratisk medborgare där kollektivet är mer betydande än en enskild individs önskan och utveckling försvagats. Trots att demokrati och solidaritet är det som står som överordnat i läroplanen har nu således individen blivit överordnat kollektivet. Demokratibegreppet har fått en annan innebörd än tidigare. Nu handlar demokrati om möjligheten till egna val, istället för att tillsammans bygga ett demokratiskt samhälle. Styrningen har gått från en yttre makt till att vi ska styra oss själva i samklang med det liberala tankegodset. Genom att entreprenören framställs som norm, både styrs och styr eleverna själva i hög grad mot att vilja bli denne medborgare. Oavsett lärares förhållande till entreprenörskap i skolan finns en önskan om att utvecklas och förstå hur en entreprenöriell lärare ska vara och hur denne ska lyckas. På den skola där entreprenörskap i skolan är den dominerande diskursen, förstärks dock normer kring kön och manliga förmågors överlägsenhet och det snäva perspektivet är centralt, därmed blir den ekonomiska retoriken överordnad.

Avhandlingens trovärdighet

För att skapa trovärdighet i den kvalitativa forskningen används ofta begreppen; tillförlitlighet, överförbarhet/generaliseringsbarhet och pålitlighet som stöd för att beskriva en studies vetenskapliga kvalitet (Lincoln & Guba, 1994). Att diskutera dessa begrepp i relation till studien syftar till att visa på forskningsprocessens transparens. Med trovärdighet menas hur väl insamlad data och huruvida analysprocessen kan svara upp mot det undersökta syftet. Att man som forskare visar öppet vilka metoder

som använts. Trovärdigheten ökar dessutom genom att ständigt ifrågasätta forskningsprocessen och de resultat som växer fram under tid (Kvale, 1997).

Trovärdigheten i studien har stärkts genom att så omfattande kontextuella beskrivelser som möjligt gjorts. Framförallt har det redogjorts för kontexten i vilket sammanhang skolorna befinner sig i, vad gäller utbildningsprogrammet Ifous och dess syfte. Trovärdigheten i resultatet förstärks även genom en historisk framställning av hur elever och lärare styrts mot olika medborgarideal sedan folkskolan. Jag visar sedan hur entreprenören sedan 80-talet blivit alltmer frekvent i utbildningspolicy både internationellt och nationellt. Vidare hur governmentality, alltså hur en föreställning om vad människor är och hur människor styrs, vägleds och administreras kommit att allt mer domineras av entreprenören och dennes förmågor.

Vidare handlar trovärdigheten om hur det empiriska materialet samlats in och redovisats. Metoderna för insamling av material har utförligt beskrivits. Avhandlingens intervjumaterial är omfattande, och har gett ett bra underlag för studien. Jag har själv genomfört alla intervjuer vilket enligt Albericht, Johnson & Walter (1993) är en fördel eftersom det stärker kvaliteten då intervjuerna blir genomförda på liknande sätt. En styrka är att intervjudeltagarna, med olika erfarenheter representeras från olika skolor (Adler & Adler, 1988). Eleverna i studien representerar olika gymnasieprogram, åldrar och kön. Lärarna representerar olika skolor, undervisar i både yrkes och teoretiska ämnen, är av olika kön och åldrar. En brist kan sägas vara att återkommande besök och uppföljning efter en tid inte var möjligt, eftersom skolorna låg geografiskt spridda och alla tre långt från min hemort. Genom att använda mig av olika metoder så som intervjuer, observationer samt studier av policydokument stärks studiens pålitlighet (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Vidare har det i de fyra artiklarna använts många citat från intervjuerna för att synliggöra min empiri och för att göra det möjligt att bedöma kvaliteten i mina resultat (Sahlin, 1999). Genom det abduktiva förhållningssättet har jag kontinuerligt utvärderat och kritiskt granskat mitt material under tiden.

Denna avhandling omges av en prolog och en epilóg, där jag klart återger mina personliga erfarenheter som lärare där denna erfarenhet kan ses som en utgångspunkt och ett avstamp in i forskningen. För att visa på tillförlitlighet och för att forskningen ska kunna diskuteras och kritiserars är det av stor vikt att visa just vem man är och vilka perspektiv som antas (Larsson, 2005). Som lärare har jag på fältet haft god kännedom om elever och lärares vardag, detta kan oftast ses som en fördel, men kan bli till en

nackdel om jag bara söker bekräftelse av mina egna erfarenheter. Jag har vid mina besök på skolorna och vid intervjusituationerna försökt att anta ett så öppet sinne som möjligt och inte låtit min förförståelse allt för mycket styra mina frågor och följdfrågor. Jag är dock medveten om att jag är empirinära i mina tolkningar av det insamlade materialet. Med detta menar jag att mina perspektiv, min erfarenhet av skola generellt, mina erfarenheter av att ha arbetat med entreprenörskap i skolan har påverkat mina val av frågor, sätt att samla empiri och analysera mina resultat.

Med överförbarhet eller generaliserbarhet menas i vilken utsträckning resultatet kan överföras till andra sammanhang och grupper. I denna studie är resultatet i stort giltigt för respektive skolor jag studerat, eftersom det kan vara svårt att generalisera direkt i en annan kontext (Börjesson, 2003). Det som ändå går att generalisera är att oberoende av gymnasieskola i Sverige ska lärare och elever förhålla sig till entreprenörskap i skolan. Formuleringsarenan är samma för alla och transformeringsarenan är i stora drag likartad. Styrningen genom läroplanen och därmed medborgarfostran har historiskt sett lika ut oavsett skola. Det går att säga att i de tre skolorna är UF är en dominerande teknik för styrning för att fostra medborgare utrustade med entreprenöriella förmågor. På så sätt går det ändå att med hjälp av studien att förstå vad som sker i den samtida svenska gymnasieskolan.

Studiens bidrag och vidare forskning

Denna studie är ett bidrag till den empiriska forskningen angående medborgarfostran och entreprenörskap i skolan. Flera policystudier har genomförts, men ännu finns inte så många empiriska bidrag. Entreprenörskap i skolan framförallt i det bredare perspektivet är trots allt ett relativt nytt fenomen i i den svenska gymnasieskolan. Utbildning och fostransbegreppet är starkt länkade till varandra. Att anlägga ett governmentality perspektiv för att studera hur subjekt fostras till önskade framtida medborgare har synliggjort hur både elever och lärare styrs genom olika tekniker för att bli det som idag definieras som entreprenörer, både som företagare men också som en individ som är aktiv, initiativtagande och tar ansvar för sin egen utveckling och framtid.

Studien lyfter fram hur både elever och lärare upplever och förstår entreprenörskap i skolan i olika kontexter, den geografiska, storlek på skolorna, kommunal skola och friskola. Kontexterna visar på såväl olikheter som likheter. Det snävare begreppet kopplat till UF är det som förenar.

Det visar dessutom på ett behov av att diskutera policy och nya reformer, speciellt efter som de verkar komma i allt raskare takt. (jmf. Carlbaum, 2012, Sjöberg, 2011). Förhoppningsvis ger studien ett diskussionsunderlag för hur entreprenörskap i skolan kan förstås samt vilka effekter det får. Jag ser den även som ett underlag för ett bredare resonemang om synen på entreprenören och dennes förmågor, som oftast presenteras som något gott. Den glorifiering som görs av entreprenören och dennes förmågor är som jag ser det alldeles för oproblematiserad. Skolan är ålagd att bedriva undervisning på vetenskaplig grund men begreppet entreprenörskap i skolan är ett politiskt projekt utan egentliga vetenskapliga förklaringar för att etableras i skolkontexten. Denna studie kan därför ses som ett bidrag till ett mer vetenskapligt resonemang kring hur entreprenörskap i skolan ska realiseras på gymnasiet.

Studien kan också ses som ett bidrag för att försöka sätta entreprenörskap i skolan i ett historiskt sammanhang. Att via historien visa att elever och lärare har styrts mot olika medborgarideal och att samhällets förändring och utveckling ställer krav på nya förmågor hos både elever och lärare. Dessa samhällsförändringar har ofta resulterat i omarbetade styrdokument för skolan. Historien visar att det är manliga medborgaridealet består. Vissa förmågor i olika tider lyfts fram och blir dominerande och förskjuter andra. Demokrati och en skola för alla har varit det viktigaste med utbildning från mitten av 1800-talet fram till 1980-talet. Den förskjutning som studien visar är av allvarlig art då grundläggande demokratiska förmågor inte längre kan sägas vara det primära med utbildning. Entreprenörskap i skolan är en del i denna utveckling och därför är denna studie viktig och ett sätt att synliggöra detta.

Vidare forskning behövs. Framförallt för att lyfta fram kön och klassperspektiv när entreprenörskap i skolan genomförs. Komulainen.et.al, 2011 samt Korhonen et.al, 2011 har försökt att belysa dessa frågor i den finska skolan. Det skulle dock vara intressant i en svensk kontext, där decentralisering, marknadsiseringen och de fria skolvalen är en del av utbildningsverksamhetens verklighet. Att studera hur dessa olika styrningstekniker styr elever utifrån ett gender och klassperspektiv, är som jag ser det av högsta relevans.

Lärares mångfacetterade och som den här studien visar ibland otydliga uppdrag behöver belysas. I de policydokument som jag studerat framkommer höga krav på hur läraren ska vara en entreprenöriella lärare, utan att sätta det i relation till skolans organisation. Här vore det intressant att studera skolors organisation och möjligheten att realisera entreprenörskap i skolan.

Viktigast som jag ser det är dock att studera hur de demokratiska medborgarna ska göras i det utbildnings-sammanhang och i det samhälle vi lever i och på det sätt som utbildning drivs på idag. Det viktigaste är inte vad du blir utan hur du blir när du blir stor.

Epilog

Fyra år senare har jag nått slutet på detta arbete. Avhandlingsarbetet har snirklat sig fram och tagit olika riktningar. Mitt syfte från början var att först studera entreprenörskap i skolan ur ett genusperspektiv och även om jag fortfarande är säker på att det är en mycket viktig fråga så tog ändå mitt avhandlingsarbete delvis en annan väg. När jag efter att ha samlat in allt material, börjat transkribera, såg jag hur demokratiska frågor och en efterfrågan på en demokratisk medborgare allt mer försvagats och allt mer kommit i skymundan för andra värden. Jag såg en syn på människan som under lång tid vuxit fram. En människa som ska utvecklas och ständigt vara på jakt att lära nytt, för att duga, för att bli den eftersträvansvärda aktiva medborgare. En medborgare som bidrar till ständig ekonomisk utveckling och som lär sig att göra det bästa valen och de bästa investeringarna i sig själv. I arbetet som lärare upplevde jag sällan att det fanns tid för reflektion att diskutera vad/vilka värden och kunskaper vi förmedlar. Vilka framtida medborgare vi vill göra, vilket samhälle vill vi ha i framtiden. Vi styrs också som lärare, vi försöker anpassa oss, förbättra oss och leva i en komplex och kravfylld tillvaro. Detta blir synligt i intervjuerna med de 14 lärarna och jag kan i backspeglarna se det i mitt egna läraruppdrag. Lärares arbete har paradoxalt nog gått från att vara ett kollektivt arbete till ett individualistiskt. Nu har samarbete blivit ett krav. Med detta menar jag att innan individuell lönesättning och maknadiseringen sågs lärarna och kände de sig som ett kollektiv, nu krävs samarbete utan att ge lärare tid och möjlighet att utföra arbetet och läraren blir den skyldige om det inte går att visa upp resultat. Lärare regleras och styrs och vi har onekligen blivit en del av det avancerade liberala och performativa samhället.

Min förhoppning och min strävan i denna avhandling har varit att synliggöra elever och lärare, deras tal, tankar, åsikter och upplevelser om sin vardag. Flera av deras uttalanden har gjort stora intryck som till exempel när en elev sa:

En entreprenör för mig är någon som är nyskapande som tänker på ett innovativt sätt, någon som hela tiden utvecklar någonting som redan finns någon som driver något framåt och verkligen är engagerad och passionerad det är entreprenörskap för mig. (elev 17 år)

Eller när en av lärarna sa:

Entreprenörskap för mig då, äää för det första blir jag väldigt irriterad, känsla som kommer, av den anledningen att det läggs alldeles för mycket

tid på att definiera, på att definiera ordet just nu. Så det första så blir jag bara så där trött bara, när jag hör det.(lärare)

De här citaten har hjälpt mig att förstå hur begreppet, men också fenomenet entreprenörskap i skolan under denna avhandlingsresa visat sig komplext och svårtolkat. De här citaten representerar elev och lärare från samma skolkontext, eleven konstruerar en tydlig definition av en entreprenör, medan lärare uttrycker ilska och frustration över begreppet. Jag har också lärt mig att förstå att begreppet inte bara skapar förvirring bland lärare. Även inom akademien finns olika synsätt och definitioner, detta kan leda till intressanta tillika svåra, komplexa och heta diskussioner.

Att ha arbetat i skolan som lärare och sedan åka ut till skolor för att möta andra lärare och elever har naturligtvis både sina för och nackdelar. Skolan är ju bekant, lärares arbete är bekant, prata med elever det har man ju gjort, men att se skolor i olika geografiska kontexter det är något annat. Att se förutsättningar för elever och lärare i ett bredare perspektiv från olika skolor i vårt avlånga land ger en stor ödmjukhet inför det arbete som pågår ute på skolorna. Lärares som jag ser det från mitt egna perspektiv som lärare uppdrag blir allt mer komplext och kravfyllt och detsamma gäller eleverna som måste förhålla sig till olika krav som ställs på dem. Eleven ska vara entreprenöriell, nå höga resultat på nationella prov, när lärare har dåliga förutsättningar att erbjuda eleverna tydliga riktlinjer när deras tid inte räcker till för samarbete och samsyn.

Att fostra demokratiska medborgare är det absolut viktigaste uppdraget samhället, skolan och lärare har. I en tid av oro och växande nationalism och ökad diskriminering, är det än betydelsefullare än någonsin att betona denna demokratiska fostran.

Referenser

- Adler, P., & Adler, P. (1988). *Observational Techniques. I: N. Denzin, & Y. Lincoln (red.), Collecting and Interpreting Qualitative Methods* (s. 79-109). London: Sage Publications.
- Ahl, H. (2002). *The Making of the Female Entrepreneur- A discourse Analysis of Research Texts on Womens Entrepreneurship* (Doktorsavhandling, Högskolan Jönköping).
- Albrect, T., Johnsson, G., & Walther, J. (1993). Understanding communication in focusgroups. I: D. Morgan (red.), *Successful focusgroups - Advancing the state of art* (s. 51-64). Newbury Park: Sage publication.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, A., Drakpoulou, S. D., & Jack, S. (2009). Agressors, Winners, Victims and Outsiders - European Schools, Social Construction of the entrepreneur. *International Small Business Journal*, 27(1), 126-136.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Arnot, M., & Gubb, J. (2001). *Adding value to boys and girls education- A gender achievement project in West Sussex*. Chichester West Sussex County Council.
- Axelsson, K. (2015). *En analys av Skolverkets satsning på Utvecklingsmedel för entreprenörskap i skolan*. Eskilstuna: Mälardalens Högskola.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass, skola begåvning och styrning 1910-1950*. Linköping: LIU-Tryck.
- Backström-Widjeskog, B. (2010). Teachers thoughts on entrepreneurship education. I: S. Sjövall, (red.), *Creativity and Innovations*

Preconditions for entrepreneurial education (s. 107-120). Tapir: Academic Press.

Ball, S. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*,18(2), 215-228.

Barry, A., Osborne, T., & Rose, N. (1996). *Foucault and political reason-Liberalism, Neoliberalism, and Rationalities of Government*. Chicago: University of Chicago Press.

Berglund, K. (2013). Fighting against all odds : Entrepreneurial education as employability training. *ephemera theory & politics on organisation*,13(4), 717-735.

Berglund, K., & Holmgren, C. (2013). Entrepreneurship education in policy and practice. *International Journal of Venturing*, 5 (1), 9-27.

Biesta, G. (2006). Vad är det för mening med livslångt lärande om livslångt lärande inte har någon mening. *Nät och bildning Tidskrift för folkbildning flexibla lärande*, 3

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in Schooland Society-Education, Lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publisher.

Broady, D. (2000). *Skolan under 1900-talet, sociala förutsättningar och utbildningsstrategier*. Uppsala: Rapport från Forskningsgruppen för utbildnings-och kultur sociologi.

Bryman, A. (2011). *Samhällvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bröckling, U. (2004). Gender the Entrepreneurial Self-Subjectification program and Gender Differences in Guide to Success. *Distinktion:Journal of Social Theory*,6(2), 7-23.

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och Konstruktioner-En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän- diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformerna 1971-2011*. (Doktorsavhandling Umeå Universitet).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Hampshire: Ashford Colour Press.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2000). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cope, J. (2005). Towards a Dynamic Learning Perspective on Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory & Practice Journal*, 29(4), 373-397.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to Empower*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan styrning och subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(16), 179-198.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2012). Schooling Entrepreneurs: Entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millenium. *Journal of pedagogy*, 3(2), 242-262.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millenium- Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(2), 7-25.
- Dahlstedt, M., & Olsson, M. (2013). *Utbildning, Demokrati, Medborgarfostran* . Malmö: Gleerups.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G., & Westerberg, M. (2016). Research on Pedagogical entrepreneurship- a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2) 159-182.

- Davies, I., Fulöp, M., Hutchings, M., Ross, A., & Vari-Szilagy, I. (2001). Enterprising Citizens? Perceptions of citizenship education and enterprise education in England and Hungary. *Educational Review*, 53(3), 261-269.
- Deuchar, R. (2004). Changing paradigms, the Potential of Enterprise Education as an Adequate vehicle for Promoting and Enhancing Education for Active and Responsible Citizenship: from a Schottish perspective. *Oxford Review of education*, 30(2), 223-239.
- Deuchar, R. (2006). Not only this but also that. Translating the social and political motivations underpinning enterprise and citizenship education in to Scottish schools. *Cambridge journal of education*, 36 (4), 533-547.
- Deuchar, R. (2007). *Citizenship, Enterprise and Learning*. London: Trentham Books.
- Dhiel, M., Leffler, E., & Lindgren, J. (2015). The impact of Classification and Framing in Entrepreneurial Education: Field observation in Two Lower Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 489-501.
- Edwards, R. (2008). Actively Seeking Subject. I: A. Fejes, & K. Nicoll, *Foucault and Lifelong Learning- Governing The Subject* (s. 21-34). London: Francis & Taylor Group.
- Elo, J. (2015). *Företagsamhet i skola och utbildning-Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*. (Doktorsavhandling Åbo Akademi).
- Englund, T. (1994). Education as citizenship right-a concept in transition: Sweden related to other Western democracies and political philosophy. *Curriculum Studies*, 26(4), 383-399.

- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärautbildningen-en etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Doktorsavhandling Göteborgs Universitet).
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education mapping the debates in the United Kingdom and Finland*. New York: Garland.
- Europeiska Kommissionen, (1998). *Fostering Entrepreneurship in European priorities for the future*. Bryssel: European Commission.
- Europeiska Kommissionen, (2003). *Green Paper Entrepreneurship in school*. Bryssel: European Commission.
- Europeiska Kommissionen, (2004a). *Action Plan: Agenda For Entrepreneurship*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Europeiska Kommissionen, (2004b). *Final Report of the Expert Group Education for Entrepreneurship Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education*. Brussels: European Commission.
- Europeiska Kommissionen, (2006). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.
- Europeiska Kommissionen. (2010). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. London: European Commission.
- Europeiska Kommissionen. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical Successfactor-A report on Teacher education and training prepare teachers for challenge of entrepreneurship education*. Bryssel: European Commission.
- Europeiska Kommissionen. (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe- National strategies curricula an learning outcomes*. Bryssel: Eurydice.

- Europeiska Kommissionen. (2014). *Expert Group on Indicators on Entrepreneurial Learning and Competences: Final Report*. Bryssel: Europeiska Kommissionen.
- Europeiska Kommissionen. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Bryssel: Europeiska Kommissionen.
- Fejes, A. (2008). European citizen under construction-The Bologna Process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fejes, A. (2012). Mot ett vidgat medborgarskapsbegrepp. I: S. Boozon, K. Hansson, M.-B. Imnander, & A. Wirman (red.), *Årsbok om Folkbildning* (s.108-123). Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). *Foucault and Lifelong Learning Governing the Subject*. London: Taylor and Francis Group.
- Fenwick, T. (2004). What happens to the girls? gender, work and learning in Canada's "new economy". *Gender and Education*, 16(2), 169-185.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern-Feminisering och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* (Doktorsavhandling Umeå Universitet).
- Florin, C., & Johansson, U. (1996). *Tre kulturer-två historier: disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolan under 1800-talets senare hälft*. Uppsala: Årsbok i Undervisningshistoria.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 2, Njutningens bruk*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Allan Lane.
- Foucault, M. (1980). *Power & Knowledge: selected interviews & other writings in progress (1972-1977)*. New York: NY. Pantheon.

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*,8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1991). " Governmentality". I: G. Burchell, C. Gordon, & P. Millen (red.), *The Foucault effect*. London: Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994). The Subject and the Power. I: J. Faubian (red.), *Power* (s. 201-222). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish*. Translated by Alan Sheridan. New York: Random House.
- Foucault, M. (2001). *Övervakning och straff:Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2003). *Regementalitet*, Fronesis.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas Kamp*. Eslöv: Brutus Östlings Förlag.
- Gill, R. (2014).If you ´re struggling to survive day-to-day: class optimism and contradiction in entrepreneurial discourses. *Organization*, 21(1) 50-67.
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research:Concepts Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurses Education to Day*,24(12), 105-112.
- Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I., & Røe ødegård, K. I. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship-the state the art and its challenges. *Education Inquiry*,7(2), 183-210.
- Haig, B. D. (2005). An Abductive Theory of Scientific Method. *Psychological Methods*, 10(4), 371-288.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Proffessionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practicies*, 6(2),151-182.

- Hedlund, E. (2011). *Att styra i namn av framtid* (Doktorsavhandling Stockholms Universitet) .
- Holm, A.-S. (2014). Framtiden och betydelsen av betyg. I: A.-S. Holm, & E. Öhrn (red.), *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i undervisningspraktiker* (s. 148-171). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Houtsonen, J., Czaplicka, M., Lindblad, S., Sohlberg, P., & Sugrue, C. (2010). Welfare State Restructuring in Education and its National Refractions-Finnish, Irish and Swedish Teachers Perceptions of Current changes. *Current Sociology*, 58 (4) 597-622.
- Hultqvist, K., & Petersson, K. (1995). *Foucault-Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: Gotab.
- Hultqvist, K., & Pettersson, K. (2000). Iscensättning av samhället som skola. Konstruktion av nya nordiska människotyper mot slutet av det tjugonde århundradet. I: J. Bjerg (red.), *Grundbog i pedagogik* (s. 496-527). Stockholm: Liber.
- Hultqvist, K. (2006). The Future is Already Here-as it Always has Been. The New Teacher Subject, the Pupil. I: T. S. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson, & J. Kowalczyk (red.), *The Future Is Not What It Appears To Be-Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology* (s. 20-62). Stockholm: HLS Förlag.
- Ifous. (2016). *Jag kan, Jag vill, Jag vågar - Entreprenöriellt Lärande*. Stockholm: Ifous. Hämtat från Entreprenöriellt Lärande: <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/entreprenoriellt-larande/>
- Ivarsson-Westerberg. A. (2016). *På vetenskaplig grund-Program och teknologi inom Skolinspektionen*. Stockholm: Förvaltningsakademin, Södertörns Högskola.
- Johannisson, B., & Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken- en studie av skolning i förnyelse*. Stockholm: Närings och handelsdepartementet.

- Johansen, V., & Schanke, T. (2012). Entrepreneurship education in Secondary School Training. *Education + Training*, 57(4), 357-368.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelser i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J. (2007). *Learning to Be(come) A Good European - A critical Analysis of the official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*. (Doktorsavhandling Linköpings Universitet).
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education and Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education- towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities : People and Places in Economy*, 8(1), 34-50.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe*. London: palgrave macmillan.
- Khattari, N., & Miles, M. B. (1995). Mapping Basic Beliefs About Learner Centered Schools. *Theory into Practice*, 34(4), 279-287
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 105-121.
- Komulainen, K., Korhonen, M., & Rätty, H. (2009). Risk-taking abilities for everyone? Finnish entrepreneurship education and the enterprising selves imagined by pupils. *Gender and education*, 21(6), 631-649.
- Komulainen, K., Korhonen, M., & Rätty, H. (2013). On entrepreneurship, in a different voice? Finnish entrepreneurship education and pupils critical narratives of the entrepreneur. *International journal of Qualitative studies in Education*, 1079-1095.

- Korhonen, M., Komulainen, K., & Rätty, H. (2011). Bringing up global or local citizens? pupils narrative of spatial selves in Finnish entrepreneurship education. *Young Nordic Journal of Youth Research* ,1(19), 45-67.
- Korhonen, M., Komulainen, K., & Rätty, H. (2012). "Not everyone is cut out to be the entrepreneur type": How Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship education and the Related Abilities of the Pupils. *Scandinavian Journal of Educational research* 56(1), 1-19.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice Towards a new Educational Philosophy in Entrepreneurship*. (Doktorsavhandling Chalmers Tekniska Högskola).
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1),16-35.
- Lazzarato, M. (2006). The Concept of Life and the Living of the Societies of control. I: M. Fuglesang, & B. Sörensen, (red.), *Deleuze and the Social* (s. 171-190). Edinburgh: Edinburg university press.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever - diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*.(Doktorsavhandling Umeå Universitet)
- Leffler, E. (2009). The many faces of Entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal* 8 (1), 104-116
- Leffler , E. (2012). Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender: A Swedish Context. I: T. Burger-Helmchen (red.), *Entrepreneurship-Gender, Geographies and Social Context* (s. 31-52). In-Tech.

- Leffler, E., Bek, A., & Lundqvist, Å. F. (2015). *Skapa och Våga*. Stockholm: Skolverket.
- Leffler, E., & Mahieu, R. (2010). Entreprenörskap-ett nytt fostransprojekt i skolan. I: A. Larsson (red.), *Fostran i Skola och Utbildning-Historiskt perspektiv* (s. 177-195). Uppsala: Föreningen för svensk Utbildningshistoria.
- Leffler, E., Svedberg, G., & Botha, M. (2010). A global entrepreneurship wind is supporting or obstructing democracy in schools. A comparative study in the North and the South. *Education Inquiry*, 1 (4), 309-328
- Linde, G. (2000). *Det ska ni veta-en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. I: A. Bryman, & R. G. Burgess (red.), *Qualitative Research* vol 3 (s. 397-444). London: Sage Publications.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Repro 8 AB.
- Lundahl, L. (2005). A Matter of Self Governance and Control: The Reconstruction of Swedish Education Policy. *European Education*, 37 (1), 10-25.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative International Education*, 1-10.
- Lundgren, U. P. (1992). Utbildningspolitik och utbildningskoder förändringar i svensk utbildningspolitik. I: S. Selander (red.), *Forskning om utbildning en antologi*. Stockholm: Östlings Bokförlag.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningspolitik. *Pedagogisk Forskning*, 4 (1), 31-41.

- Lundgren, U. P. (2002). Utbildningsforskning och Utbildningsreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 233-243.
- Lundgren, U. P. (2010). Skolans huvudmannaskap och styrning. Hämtat från http://www.lararnashistoria.se/article/skolans_huvudmannaskap
- Lundqvist, L. (2006). Läraren som demokratins väktare. *Ord och Bild*, 3(4) 28-32.
- Lundqvist, Å. F., Hallberg, P.-G., Leffler, E., & Svedberg, G. (2011). *Entreprenöriell Pedagogik i skolan-drivkrafter för elevers lärande*. Stockholm: Liber.
- Mahieu, R. (2006). *Agent of change and policies of scale*. (Doktorsavhandling Umeå Universitet).
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare-Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Doktorsavhandling Stockholms Universitet).
- Moberg, K. (2012). *Impact of entrepreneurial education i Denmark 2012*. Odense, Denmark: The Danish foundation for entrepreneurship-Young enterprise.
- Morgan, D., & Kreuger, R. (1993). When to use focus groups and why. I: D. Morgan. (red.), *Successful Focus Groups Advancing the State of the Art* (s. 3-20). Newbury: Sage Publication.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: En introduktion*. Malmö: Egalité.
- Nordin, A. (2012). *Kunskapens Politik-en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolitik*. (Doktorsavhandling Linnéuniversitetet).

- Novoa, A., & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: Transformation of education space*. London: Kluwer Academic Publisher.
- NUTEK. (2008). *Entreprenörskap i Stort och Smått - Lärdomar från nationella entreprenörskapsprogrammet*. Stockholm: NUTEK.
- OECD/CERI. (1989). *Towards an "enterprising" culture-a challenge for education and training*. Paris: OECD.
- Olson, M. (2004). Vilka medborgare ska vi fostra då? Och nu?- Från medborgarfostran för politisk förändring till medborgarfostran för ekonomisk anpassning. I: G. Colnerud (red.), *"Skolans moraliska och demokratiska praktik"* (s. 1-22). Linköping: LiU-Tryck.
- Olson, M., & Dahlstedt, M. (2014). Citizenformation for a new millenium in Sweden :prognosis of our time. *The Journal of Critical Education Policy*, 12 (2), 220-224.
- Olsen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education a New Zealand perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362.
- Otterborg, A. (2011). *Entreprenöriellt lärande-Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta-entreprenöriellt lärande*. (Doktorsavhandling Högskolan Jönköping).
- Paavola, S. (2004). Abduction as a Logic and Methodology of Discovery: The importance of strategy. *Foundation of Science*, 9, 267-283.
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Ney York: Dover.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers entrepreneurial competences be developed. A collaborative learning perspective. *Education+Training*, 57(5), 492-511.
- Pepin, M. (2012). Enterprise Education: a Deweyan perspective. *Education+Training*, 54(8/9), 801-812.

- Peters, M. (2001). Educating, Enterprising Culture and the Entrepreneurial self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Polkinghorne, D. (2006). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5-23.
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education. *Educational Theory*, 47(3), 287-313.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, system of reason and the making of children who are the future citizen. *Journal of Educational Policy*, 229-247.
- Prop. (1995/1996:222). *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/1996, finansiering m.m.* Stockholm: Regeringen.
- Prop.2008/09:199, (2008). *Höjda krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.* Stockholm: Regeringen.
- Regeringen. (2009). *Strategier för entreprenörskap inom utbildningsområdet.* Stockholm: Näringsdepartementet och Utbildningsdepartementet.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis-Qualitative Research Methods.* Newbury Park: Sage Publication.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* Thousands Oaks: Sage Publication.
- Ringarp, J. (2013). From Bildung to Entrepreneurship-Trends in education policies in Sweden. *Policy Futures in Education*, 11(4), 456- 464.

- Rose, N. (1995). Politisk styrning auktoritet och expertis I den avancerade liberalismen. I: K. Hultqvist, & K. Peterson. (red.), *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. (1998). *Interventing our selves*. Cambridge: Polity Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83-104.
- Rothstein, B., & Westehäll, L. V. (2005). *Bortom den starka statens politik*. Stockholm: SNS.
- Ruskovaara, E., & Pikhala, T. (2013). Teacher Implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education & Training*, 55 (2), 204-216.
- Sagar, H. (2012). Teacher's Perceived Requirements for collaborating with the surrounding world. *NORDINA*, 8(3), 227-243.
- Sagar, H., & Mehli, H. (2013). Expanding teachers competences in authentic and entrepreneurial teaching issues in science and technology. *NORDINA*, 9(12), 171-185.
- Sahlin, I. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I: K. Sjöberg (red.), *Mer än kalla fakta, kvalitativ forskning i praktiken* (s. 83-106). Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, B. (2003). Skolan barnen och samhället i ett historiskt perspektiv. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 55-70). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares Lär miljö- Att leda skolan som en lärande organisation*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och Skolutveckling-Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Scherp, H.-Å. (2009). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Scherp, H.-Å. (2013). Quantifying qualitative data using cognitive maps. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 67-81.
- Seikkula-Leino, J. (2011). The Implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive school. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69-85.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen-Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Gesan Hylte Tryck.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för frivilliga skolreformer Lp4 94*. Ödeshög: AB Danagård grafiska .
- Skolverket. (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Entreprenörskap i skolan - en kartläggning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Skolan och medborgarskapet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Om ämnet Entreprenörskap*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2013). *Forskning om skolreformer och deras genomslag*. Stockholm: Skolverkets Aktuella Analyser .
- SOU:1944:20. *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge, 1940 års betänkande och utredningar del 1*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU:1946:31. *Skolans inre arbete-synpunkter på fostran och undervisning, 1940 år skolutredning betänkande och utredningar del VI*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU:1948:27. *1946 års Skolkommision med förslag till riktningar för det svenska skolväsendet*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU:1963:42. *Ett nytt gymnasium*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU:1990:22. *Utbildning för 2000-talet. Bilaga 22 till Långtidsutredningen 1990*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Spring, J. (2015). *Globalization of Education an Introduction* . New York: Routledge Falmer.
- Sundberg, D. (2005). Pedagogisk Forskning om utbildningsreformer. Några reflektioner om möjligheter och utmaningar utifrån en genomförd reformstudie. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*,5, 1-16.
- Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis- Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. (Doktorsavhandling Umeå Universitet).
- Svedberg, G. (2010). Pedagogical entrepreneurship in the formulation and realisation arena. I: K. Skogen, & J. Sjøvoll, (red.), *Creativity and Innovation* (s. 121-128). Trondheim: tapir academic press.
- Tursunovic, M. (2002). Fokusgrupper i teori och praktik. *Sociologisk forskning*, 1, 62-89.

- UNESCO. (1972). *Learning to be-The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Wennberg, K. (2011). *Övning ger färdighet en långtidsuppföljning av UF-företagares entreprenöriella karriär i Sverige 1990-2007*. Kungsbacka.
- Vetenskapsrådet. (2013). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från vr.se: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper-Om fokuserade grupperintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wigblad, R., & Jonsson, S. (2008). Praktikdriven teori-mot en ny interaktiv forskningsstrategi. I: B. Johannisson, E. Gunnarsson, & T. Stjernberg (red.), *Gemensamt kunskapande-den interaktiva forskningspraktiken* (s. 311-332). Växjö: Växjö University Press.
- Yuval-Davies, N. (1997). *Gender & Nation*. London: Sage Publications.
- Yuval-Davies, N. (2007). Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*,10(4), 561-574.
- Öhman, M. (2008). Att analysera socialisationens riktning ur ett maktperspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 69-88.

Bilagor

Bilaga 1

Enkät till lärare

Kön

Kvinna

Man

Lärarexamen år:

Arbetar på

Gymnasiet

Högstadiet

Mellanstadiet

Ämneskombinationer, för gymnasielärare skriv även program Skola (frivilligt)

I vilken utsträckning anser du att du i nuläget arbetar med entreprenöriellt lärande.

Mycket tillfredsställande

Ganska tillfredsställande

Varken eller

Ganska otillfredsställande

Mycket otillfredsställande

Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?

Väcka intresse och engagemang hos eleverna

Mycket bra

Ganska bra

Varken bra eller dåligt

Ganska dåligt

Mycket dåligt

Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?

Ta tillvara på elevernas erfarenheter och synpunkter

Mycket bra

Ganska bra

Varken bra eller dåligt

Ganska dåligt

Mycket dåligt

Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?

Utgå från varje enskild elevs behov i lärandet

Mycket bra

Ganska bra

Varken bra eller dåligt

Ganska dåligt

Mycket dåligt

Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?

Ge flickor och pojkar lika goda möjligheter

Mycket bra

Ganska bra

Varken bra eller dåligt
Ganska dåligt
Mycket dåligt

Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?

Sätta rättvisa betyg
Mycket bra
Ganska bra
Varken bra eller dåligt
Ganska dåligt
Mycket dåligt

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Utveckla elevernas förmåga till kreativt tänkande
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Utveckla elevernas förmåga till samarbete med andra
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Utveckla elevernas självförtroende
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Utveckla elevernas förmåga att planera och ta ansvar för sitt eget lärande
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Verka för jämställdhet mellan könen
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Ge elever kunskaper som förbereder för arbetsmarknaden
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Väcka elevernas intresse för fortsatt lärande
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Ge elever kunskaper som förbereder för fortsatta studier
I mycket stor utsträckning
I ganska stor utsträckning
I varken stor eller liten utsträckning
I ganska liten utsträckning
i mycket liten utsträckning

Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens?

I metodik och didaktik
Ja, i mycket hög grad
Ja, i hög grad
Nej, i liten grad
Nej, i mycket liten grad
Vet ej

Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens?

I det ämnet/ de ämnen du undervisar i
Ja, i mycket hög grad
Ja, i hög grad
Nej, i liten grad
Nej, i mycket liten grad
Vet ej

Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens?

För att kunna bedöma elevernas kunskapsnivå.
Ja, i mycket hög grad
Ja, i hög grad
Nej, i liten grad
Nej, i mycket liten grad
Vet ej

Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens?

För att sätta betyg.
Ja, i mycket hög grad
Ja, i hög grad
Nej, i liten grad
Nej, i mycket liten grad
Vet ej

Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens?

För att ge skriftliga omdömen.
Ja, i mycket hög grad
Ja, i hög grad
Nej, i liten grad
Nej, i mycket liten grad
Vet ej

**Skriv några tankar om vilka arbetsformer som du anser gynnar det
entreprenöriella lärandet.**

Skriv några tankar om bedömning av elevers entreprenöriella förmågor.

Stort tack för hjälpen: Monika och Eva-Lena

Bilaga 2

Brev till rektor

Hej

Mitt namn är Eva-Lena Lindster Norberg och jag är en av doktoranderna i IFOUS projektet.

Jag har valt ut tre skolor som jag tänkte skulle vara med i min studie och er skola är en av dem. Så nu tänkte jag fråga om jag kan komma och besöka er, tre veckor under hösten/våren.

Min tanke är följande:

- Observationer i en studieförberedande klass och en yrkesförberedande klass, tillsammans med de lärare som är med i projektet.
- Intervjuer i fokusgrupper (pojkar och flickor)
- Intervjuer med lärare.

Jag hoppas att det ska fungera för er.

Med vänlig hälsning Eva-Lena

Bilaga 3

Observationsschema

	Helt	Delvis	Inte alls
<p>Innehållet av arbetsområdet initieras av läraren Arbetsområdet struktureras utifrån kursplan och lärobok Ämnet är ämnesöverskridande Arbetet är initierat av elevernas frågor och problem Arbetsområdet är initierat av aktuella omvärldshändelser Arbetsområdet struktureras utifrån elevernas frågor och intressen Eleverna svarar engagerat på frågor Eleverna svarar inte engagerat på frågorna</p>			
Läraren			
<p>Läraren knyter an till elevernas erfarenheter/föreställningar Läraren utmanar elevernas föreställningar Läraren pratar med eleverna på ett positivt sätt Läraren uppmuntrar eleverna Läraren visar empati och värme Ger eleverna chans att ta risker Ger eleverna chans att visa kreativitet Ger eleverna chans att visa sin samarbetsförmåga Ger eleverna chans att visa sin initiativförmåga Ger eleverna chans att öka sitt självförtroende Behandlar alla elever med respekt Har positiva förväntningar på eleverna Ger öppna frågor Ger eleverna möjlighet att reflektera och problematisera Ger stöd för att utveckla olika lärande strategier Anpassar arbetsformerna Skapar variation Problematiserar Följer upp och ger återkoppling Läraren ger positiv feedback till flickor Läraren ger negativ feedback till flickor Läraren ger positiv feedback till pojkar Läraren ger negativ feedback till flickor</p>			
Elevernas samspel			

Flickor pratar med flickor			
Flickor pratar med pojkar			
Pojkar pratar med pojkar			
Pojkar pratar med flickor			

Bilaga 4

Intervjuguide elever

Hur bemöts eleverna i skolan

Ställer elever frågor utifrån sin egna erfarenheter?

Känner ni er utmanade i skolan

Känner ni er uppmuntrade i skolan

Känner ni att ni "växer i skolan", känner er säkrare, har mer kunskap, trygga osv

Upplever ni att ni har höga/låga förväntningar på er?

Upplever ni att ni behandlas med respekt

Hur får eleverna genomföra sitt arbete i skolan

När får ni vara kreativa i skolan?

Är det för sällan? För ofta?

Jobbar ni tillsammans?

Hur kan samarbetet se ut? (gör man ändå enskilt och sammanställer, eller arbetar man fram allting tillsammans)

Hur gör ni om det uppstår ett problem i samarbetet? Antingen mellan individer, eller i själva arbetsuppgiften?

Känner ni att ni får ta egna initiativ i skolan?

Hur kan det i så fall se ut?

Använder ni av olika arbetssätt i skolan?

Vilka arbetssätt använder ni er av? praktiskt, läraren pratar, självständigt, i grupp osv

Känns det som om skolan är tillräckligt varierande

Om inte varför? Hur skulle man kunna göra?

Om ja, motivera varför?

Är det bra/dåligt att arbeta under fria former/motivera

Längden på lektionspassen

Anser ni att ni får problematisera/diskutera?

Ämnesövergripande arbetssätt?

Upplever ni att lärare samarbetar med varandra?

Anser ni att ni kan påverka er skoldag

Hur förstår eleverna framtiden

Tycker ni att det ni lär er här i skolan är sådant som ni kommer att ha användning för efter skolan, Vad/hur

Vilka kunskaper tror ni är viktigast att ha med sig från skolan in i framtiden?

Funderar ni på vilka kunskaper ni behöver?

Vad gör ni om 10 år?

Hur bedöms eleverna

Är ni med när ni bedöms?

Vad anser ni att ni blir bedömda på?

Vilken form av examination är vanligast? Prov, muntligt, inlämning, annat

Vilken typ av examination föredrar ni? Motivera

Får ni vara med att påverka hur ni vill bedömas?

Får man ett högre betyg om man är kreativ? Initiativrik, risktagande, bra på att samarbeta, intresserad

Hur kan en lärare se om man har de ovannämnda egenskaperna?

Tycker ni att de tittar på det?

Förstår ni vilka mål ni ska nå för att få respektive betyg?

Entreprenören

Vad är en entreprenör

Hur skulle ni beskriva en entreprenör?

