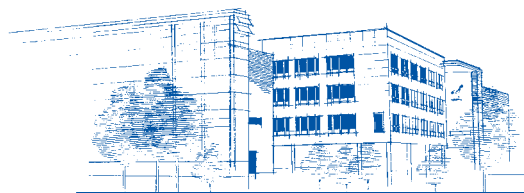




Entreprenöriellt lärande

Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta
entreprenöriellt lärande

ANNICA OTTERBORG



Entreprenöriellt lärande

Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta
entreprenöriellt lärande

© Annica Otterborg 2011

Högskolan för lärande och kommunikation I Jönköping

Box 1026, 551 11 Jönköping

www.hlk.hj.se

Titel: Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta
entreprenöriellt lärande

Avhandling nr 11

Layout: Andreas Eckert

Tryck: Ordförrådet i Eksjö AB, Eksjö

ISBN: 978-91-628-8227-3

Till farmors Edwin

ABSTRACT

Annica Otterborg, 2011

Title: Entrepreneurial learning

Upper secondary school students' different perceptions of entrepreneurial learning

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Entrepreneurial learning, entrepreneurship, phenomenography, upper secondary school students, Trade and industry, perceptions

ISBN: 978-91-628-8227-3

Students need to be entrepreneurial, because society has changed locally and globally and individuals must carry more responsibility for their learning and their livelihood. Information technology affects everyone and makes it possible to obtain facts far beyond the classroom. In all, the changes affect the perception of what and how pupils learn.

Supranational bodies such as the OECD, the European Union and NUTEK have argued for a couple of decades that schools and businesses need to work together to educate students in an entrepreneurial direction. Today, in 2011, entrepreneurship is in fact enshrined in the new curriculum for the upper secondary school, GY 2011.

The school has long sought to increase students' responsibility for their own learning and different education practices have been tested to develop this.

The purpose of this study is to form knowledge about entrepreneurial learning and make a contribution to knowledge about a form of learning, from a student perspective. The theoretical and methodological approach of the study is phenomenographic.

Sixteen students at an upper secondary school with a pronounced entrepreneurial profile have been interviewed. The interview guide used was open-ended with ample opportunities for the informants to talk about their work on the basis of the project that the students perform during their last school year. Students do not use the term entrepreneurial to describe their perceptions, but from the data I understand with my teaching experience that they describe their perceptions of entrepreneurial learning.

The results of the analysis of the data material show upper secondary school students' different perceptions of entrepreneurial learning and fall into five description categories. They are Understanding, identifying and defining the task, External contacts and communication, Team building, Learning in different social practices and Looking beyond the obvious.

The results show that if the school is to use entrepreneurial learning as a learning approach, tasks need to be retrieved from activities outside the school to be challenging for students to manage themselves and with the help of others.

FÖRORD

Nu har jag nått målet med avhandlingstexten och med doktorandstudierna.

Det sägs att målet inte är det väsentliga utan vägen fram till målet och längs den vägen har jag lärt mig mycket. Jag har stundtals befunnit mig i återvändsgränder eller på konstiga vägar som mest hindrat mig och inte lett framåt. Men det har också hänt att jag har fått ”bra” i kanten av mina handledare professor Tomas Kroksmark och professor Ulla Runesson och det har värmt gott. Tack för er handledning!

Det är en utmaning att gripa sig an ett så omfattande arbete som att skriva en avhandling. Utan informanterna hade det inte kunnat bli det rika datamaterial som dessa sexton gymnasieelever välvilligt gett mig i intervjuerna – ett stort tack till er. Jag skulle vilja veta hur entreprenöriellt lärande har påverkat er i de fortsatta studierna och yrkesvalet. Ni har lovat att jag ska få kontakta er för att få veta det och det kommer jag att göra när jag nu har fått all tid i världen!

Värdefulla synpunkter på texten har jag fått från den doktorandgrupp som jag vuxit ihop med under doktorandtiden Cristina, Ellen, Håkan, Karin A, Karin Å, Martin, Mikael, Nina, Per, Pia, Rebecka, Ulli, Ulrika, Victoria och Åsa. Till doktorandgruppen, som har varit en verklig källa rik på olika vetenskapliga teorier, metoder och forskningsämnen, vill jag tacka för gott samarbete. Jag har många roliga, tokiga, härliga minnen tillsammans med flera av er från nordiska, europeiska och amerikanska konferenser med möten, mingel och föreläsningar. Vilken förmån detta har varit! Till arbetskamrater som haft vänligheten att läsa och ge synpunkter på min text, riktar jag ett särskilt tack till Mari-Ann Berg, Martin Hugo, Claes Nilholm och Cristina Robertson samt för datorhjälp av Johan Colin.

En rik källa att botanisera ur är högskolans bibliotek. Tack till er bibliotekarier som många gånger fått ägna sin tid åt att hjälpa mig med informationssökning och serva med den vetenskapliga litteratur som jag har varit i behov av.

Ett särskilt tack till Sören och Annika för er hjälp med den engelska översättningen och Susanne som tog sig tid att korrekturläsa min text. Till Claes och David vill jag säga, Tack för att ni svarat mamma på alla hennes IT-frågor.

Tack för det ekonomiska stödet till min doktorandutbildning som framförallt kommit från min arbetsplats, HLK!

Även om jag inte nämner alla vid namn, hoppas jag att du känner att jag är tacksam för alla glada tillrop, och all hjälp som jag har fått.

Och Börje, min älskade, nu kommer jag inte att vara lika fast framför datorn längre!

Jönköping i januari 2011

Annica Otterborg

INNEHÅLL

KAPITEL I

INLEDNING	13
Utgångspunkter	13
Syfte och frågeställning	19
Avhandlingens disposition	20

KAPITEL 2

BAKGRUND	23
Definitionsbestämning av entreprenörskap, entreprenör och entreprenöriellt lärande	23
Nuvarande forskning som gränsar till entreprenöriellt lärande – några nerslag	26
Lärandeformer i skolan	36
Självstyrt eller självständigt elevansvar i lärandeformer	36
Undervisning, inläring: lärande	38
Projektorienterat lärande	39
Erfarenhetsbaserat lärande	41
Problembaserat lärande	42
Reproduktivt lärande	45
Arbetslärande	47
Nätbaserat lärande	48
Innovativt lärande	50
Lära till entreprenör	52
Ung företagsamhet	57
Samhällsutvecklingar som har påverkat människan	58
Kompetensutveckling för lärare	62
Historisk översikt av en entreprenöriell skola	64
Skolans styrdokument	67

KAPITEL 3

TEORI, METOD OCH GENOMFÖRANDE	71
Uppfattningar	74
Uppfattning – åsikt	79
Fenomenografins framväxt	80
Teoretisk förankring	81
Tre forskningsinriktningar	83
Uppfatta – erfara	84
Medpresentation	85
Den fenomenografiska intervjun	86
Kritiska röster om fenomenografen	89
Första kontakten med mina informanter	90
Etiska aspekter och överväganden	91
Intervjuguide	96
Intervjuernas genomförande	98
Ljudupptagning och transkribering	100
Analysarbete	101

KAPITEL 4

RESULTAT	105
Det empiriska materialet	105
Bearbetning av intervjumaterialet	111
Undersökningens beskrivningskategorier i utfallsrummet	113
1. Förstå, identifiera och avgränsa uppgiften	114
2. Extern kontakt och kommunikation	122
3. Teambildning	130
4. Lära i olika sociala praktiker	136
5. Att se bortom det uppenbara	142

KAPITEL 5	
DISKUSSION	147
Legitimitet för det teoretiska och metodiska angreppssättet	148
Kritik mot att intervjua	150
Reflektioner över intervjuerna	152
Resultatdiskussion	153
Likheter och skillnader i lärandeformer	159
Entreprenöriellt lärande	160
Likheter och skillnader mellan entreprenöriellt lärande och andra lärandeformer	162
Likheter mellan att lära till entreprenör och entreprenöriellt lärande för gymnasieelever	163
Möjligheter och hinder med entreprenöriellt lärande	163
Uppgiftens betydelse i entreprenöriellt lärande	165
Ett spänningsfält	166
Entreprenöriellt lärande - ett kunskapsbidrag	168
Slutord	169
SUMMARY	171
The aim of the study	171
Background	171
The empirical data	174
Theory, method and data collection	175
Results	176
Pedagogical implications	178
Afterword	179
REFERENSER	181
BILAGOR	

KAPITEL I

INLEDNING

UTGÅNGSPUNKTER

Elever behöver bli entreprenöriella, av flera skäl. Synen på lärande har ändrats. Det är idag inte liktydligt med att ta emot kunskap som förmedlas genom undervisning av läraren, utan kan även ske ute i samhället eller med uppgifter hämtade i näringslivet. Informationsteknologin påverkar dessutom alla i samhället. Elevernas möjligheter och sätt att inhämta fakta går därmed utanför klassrummet, ut i världen. Samhället har ändrats både lokalt och globalt. Individerna får bära ett allt större ansvar för sitt lärande och sin utkomst. Ekonomiska aspekter har drivit fram förslag och beslut om förändringar i skolan. Historiskt sett är hela samhället inne i en period av omställningar och nytänkande. Överstatliga organ har som en konsekvens av detta utverkat påtryckningar på utbildningsväsendet i bland

annat vårt land för att utbilda eleverna till att verka i det samhälle som väntar dem efter deras utbildning.

Mitt intresse för *entreprenöriellt lärande* väcktes när jag läsåret 2005/2006 hade ett uppdrag för en gymnasieskola med entreprenöriell inriktning. Jag undersökte hur skolans avgångselever uppfattade sin gymnasieutbildning. Genom uppdraget skaffade jag mig information om hur de omsatte sina teoretiska skolkunskaper praktiskt i näringslivet och om hur de kom tillbaka till skolan med erfarenheter från näringslivet, erfarenheter som de kunde arbeta vidare med i skolan. Eleverna rådgjorde med sin handledare på ett företag och anpassade de uppgifter de hade fått att utföra från lärare i olika skolämnen, till det fadderföretag som de tillhörde.

Den entreprenöriella attityden fångade mitt intresse då eleverna beskrev den som kreativ och ansvarsfull. De berättade för mig att det var ”på riktigt” därför att de hade fått autentiska, problemlösande uppgifter att arbeta med på sitt företag. En kollega till mig som studerade gymnasieelever på det individuella programmet, har också beskrivit hur de eleverna upplevde skolans innehåll meningsfullt när lärandesituationer var på riktigt.¹

Jag slutförde uppdraget för gymnasieskolan. Det resulterade i en rapport om elevernas uppfattningar av sin utbildning samt en digitaliserad bild- och textdel som visade hur skolan arbetar (Otterborg, 2005). När jag gjorde utvärderingen, funderade jag på om en entreprenöriell inriktning också innebär att man skapar någon annan lärandeform. Jag gick därför vidare med målet att analysera och beskriva hur gymnasieelever – vid ett teoretiskt program med uttalad entreprenöriell profil – uppfattar och förstår entreprenöriellt lärande.

1. Se Hugo (2007).

En anledning till mitt val att genomföra studien på en gymnasieskola, var att jag tidigare hade gjort uppdraget inom gymnasiet och kände mig bekväm med att fortsätta med den åldersgruppen. Undersökningen kunde likaväl ha passat att genomföra med yngre skolelever i grundskolan. En annan anledning till mitt val var att de elever som lämnar gymnasiet, direkt eller efter ytterligare studier, väntas ta plats på arbetsmarknaden med kompetenser och kunskaper som ett arbetsliv i ständig förändring kräver (Illeris, 2007; Wallin, 1997). Därför är det viktigt att studera denna grupp. En mer omfattande beskrivning av gymnasieelevernas skola finns under rubriken Det empiriska materialet.

Inom ekonomisk och pedagogisk forskning har studier gjorts för att till exempel undersöka sambandet entreprenörskap och skolutveckling (Mahieu, 2006), lärares uppfattningar av entreprenörskap i skolan (Svedberg, 2007) eller hur entreprenörskap och företagsamhet kommer till uttryck i skolan (Leffler, 2006). I huvudsak är det lärare som har frågats om entreprenörskap i skolan medan elevers entreprenöriella skolning inte mött något större forskarintresse ännu. Det finns kunskap om hur entreprenörskap ska läras ut för att leda till ett yrke som entreprenör, men kunskap om entreprenöriellt lärande är begränsad och det finns många viktiga frågeställningar att utforska (Landström, 2005).

Det är skäl till att jag undersöker det entreprenöriella lärandet med intresset inriktat på gymnasieelever. Huruvida entreprenöriellt lärande är något nytt eller en annan etikett på någon lärandeform som redan finns, önskar jag också att min studie indirekt kommer att ge svar på.

Vid en överblick av angränsande forskning, nationell och internationell, får jag också bekräftat att det finns relativt mycket forskning om att lära till entreprenör men inte om entreprenöriellt lärande i skolan. Det är därför svårt att göra en direkt jämförelse med någon närliggande studie. Nordisk

forskning² visar hur entreprenörskap har diskuterats som en skolangelägenhet och med ökad samverkan mellan skola och omgivande arbetsliv, men inte entreprenöriellt lärande. Under rubriken Nuvarande forskning som gränsar till entreprenöriellt lärande – några nerslag, tar jag upp Finland och Island, väl medveten om att även Danmark med satsning på ungt entreprenörskap, samt Norge, har studier om entreprenörskap och skola³ men inte av entreprenöriellt lärande, så som jag studerar området.

Alltsedan svenska regeringen hösten 2008 kungjorde att man ville se entreprenörskap löpa som en röd tråd genom elevens hela utbildning, från förskola till gymnasium, har resonemang förts om vad entreprenörskap och likartade begrepp innebär för skolans vidkommande. Flera disparata tolkningar av innebörden i entreprenöriella begrepp har dessutom resulterat i en mångfald uppslag. Se vidare under rubriken Definitionsbestämning av entreprenörskap, entreprenör och entreprenöriellt lärande.

Entreprenörskap? ”Ska nu eleverna utbildas till entreprenörer?” är nog den första frågan många har ställt sig och kanske tänkt på entreprenöriella hjältar som Ingvar Kamprad, Bert Karlsson, Big Bengt Erlandsson och Putte Svensson⁴ för att nämna några.

Varför har regeringen bestämt att elever just ska göras entreprenöriella, och inte kan det vara möjligt att alla elever vill bli entreprenörer? Är det en modenyck att elever ska göras entreprenöriella? Sedan folkskolans införande 1842 har flera olika lärandeformer prövats för att bland annat lära eleverna att ta ansvar, något jag förmodar ingår i entreprenöriellt lärande.

Få, om ens någon lärare har utbildning i entreprenörskap eller entrepre-

2. Se Skogen och Sjøvoll (2009).

3. Se Lundström (2005).

4. Kamprad (IKEA), Karlsson (Mariann Records), Erlandsson (High Chaparall), Svensson (Rock City Hultsfred)

nöriellt lärande från sin lärarutbildning. Enligt Nutek⁵ (2005) associerar många lärare begrepp som entreprenöriell till byggbranschen med en entreprenör, en egenföretagare som vågar ta ekonomiska risker och satsa stort i sin verksamhet. Sambandet entreprenörskap, ekonomi och skola har dessutom mött motstånd hos lärare (Backström–Widjeskog, 2008; Berglund & Holmgren, 2007; Svedberg, 2007). Skolverkets undersökning 2010 av huvudmännens uppfattning av i vilken grad skolorna är bekanta med begreppen entreprenörskap respektive entreprenöriellt lärande ger besked om att i delar av landet är uppfattningen låg eller saknas helt (Skolverket, 2010). Nordiska ministerrådet (2002) visar i en undersökning att en term som entreprenörskap inte är vanligt förekommande i de nordiska skolsystemen.

I läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och för gymnasiet (Lpf 94) har inte termen entreprenörskap, entreprenör eller entreprenöriell nämnts men däremot att eleverna behöver skaffa sig kunskaper och erfarenheter från arbetslivet och att de med stigande ålder ska anta ett större ansvar för sina studieuppgifter. Det framgår tydligt att eleverna ska lära sig att verka över nationsgränserna, i ett annat arbetsliv och med andra krav på vad eleven behöver kunna när han/hon kommer ut i arbetslivet, än vad som har framgått i tidigare läroplaner. I Lpf 94 framgår att skolan inte längre ensam kan lära ut det eleven behöver för att vara förberedd inför arbetslivet efter avslutade studier.

5. Nutek; numera Tillväxtverket.

Skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Därvid skall skolan ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bland annat arbetslivet. Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan. (Lpf 94, s.6)

Denna del av innehållet i styrdokumentet anser jag hittills ha haft svag effekt i skolan eller också har det förändringsarbete som behöver komma till stånd varit svårmotiverat hos skolledning och skolpersonal. Jag tolkar citatet ovan så att erfarenheter från arbetslivet ses som en resurs i läroprocessen för att eleven efter avslutade studier ska kunna välja att vara både arbetstagar och arbetsskapare. Ett problem, som jag uppfattar det, skulle vara att elever är skolade att arbeta efter schema, passa tider, följa instruktioner och vara underdåniga överordnade i både skola och samhälle. Skolan har sett som sin uppgift att utbilda elever till löntagare (Johannisson, Amundsson, Kivimäki, 2009; Lundgren, 1984; Van der Kuip, 1998). Detta trots att näringslivet genomgått genomgripande förändringar och efterfrågar andra kompetenser än tidigare. Lpf 94 har också understrukit förändringarna och vad elever behöver utveckla i ett förändrat samhälle.

Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationalisering och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. (Lpf 94, s.5)

Även om termen entreprenöriellt lärande inte nämns i citatet, finns anknytningar till denna i undertexten.

Både entreprenörskap och entreprenöriellt lärande behöver gestaltas i sitt sammanhang för att eleverna ska lära att bli företagsamma. Traditionell klassrumsundervisning där pedagogen har total kontroll över klassrumssituationen motverkar företagsamhet och skolan ska i stället bedriva en aktiv samverkan med både näringsliv och andra organisationer i samhället, hävdar Johannisson och Madsén (1997).

När en skola, som i den här studien, har en uttalad entreprenöriell profil, förutsätter jag att eleverna lär sig i en speciell lärandeform, entreprenöriellt lärande. Studien, som är fenomenografisk, ger elevernas uppfattningar av vad de lär i den lärandeformen och den kommer att ge kunskap om entreprenöriellt lärande i gymnasieskolan.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Eleverna i den här studien studerar vid en gymnasieskola som har en entreprenöriell profil.

Med grund i vad som har presenterats i inledningen är det övergripande syftet med denna undersökning att bilda kunskap om entreprenöriellt lärande och ge ett kunskapsbidrag om en form för lärande, ur ett uppfattningsperspektiv.

Ett specifikt syfte är att undersöka och beskriva de kvalitativt skilda sätt med vilka gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande i projektarbeten.

Forskningsfrågan till det åsyftade är:

Med vilken innehållslig variation uppfattar gymnasieelever entreprenöriellt lärande?

AVHANDLINGENS DISPOSITION

I inledningen har problemområdet, entreprenöriellt lärande för gymnasieelever, getts en inramning. Olika lärandeformer har genom åren prövats för att öka elevers ansvarstagande. Samhället har ändrats, informationsteknologin påverkar varje individ och skolan behöver utbilda elever att passa in i det samhälle som de ska verka i efter sin utbildning. Regeringens kungörelse att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom elevens hela utbildning talar också om vad skolan måste inrätta sig efter.

Jag positionerar i inledningen min forskning och att intresset väcktes genom ett uppdrag för en gymnasieskola, med en entreprenöriell inriktning.

Detta första kapitel avslutas med en presentation av avhandlingens syfte och frågeställning.

I det andra kapitlet följer definitioner av entreprenöriella begrepp, forskning som utgör en plattform för min studie, lärandeformer samt samhällsförändringar som en bakgrund till avhandlingsstudien. Att lära till entreprenör diskuteras. Kapitlet avslutas med en historisk översikt av hur en entreprenöriell skola har vuxit fram och skolans styrdokument.

I det tredje kapitlet som behandlar teori, metod och genomförande ges en beskrivning av perspektiv och begrepp i den fenomenografiska forskningsansatsen som jag använder som teoretisk utgångspunkt i avhandlingen och som metod.

Den empiriska undersökningen följer på den fenomenografiska forskningsansatsen. Jag redogör för datainsamlingen och analysen av intervju-materialet. Forskningsetiska överväganden och kritik mot fenomenografiska studier tas också upp.

I det fjärde kapitlet presenteras resultatet av den empiriska undersök-

ningen. Elevernas utsagor bildar ett antal beskrivningskategorier och dessa formar ett gemensamt utfallsrum.

Resultatet har lett fram till den diskussion av resultatet som studien har gett. Avhandlingen avslutas med slutsatser och reflektioner. Studiens kunskapsmässiga bidrag diskuteras.

KAPITEL 2

BAKGRUND

DEFINITIONSBESTÄMNING AV ENTREPRENÖRSKAP, ENTREPRENÖR OCH ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE

Det har varit svårt att finna en enhetlig och tydlig definition av entreprenöriellt lärande i vetenskaplig litteratur, vilket beror på att begrepp besläktade med entreprenör, som entreprenöriell är en form av, är mångtydiga. En anledning till detta kan vara att begreppen används inom flera olika discipliner och definieras i vad som passar för just den disciplinen. Den möda som har lagts ner på att med olika försök definiera entreprenöriella begrepp har missgynnat forskningen (Berglund, 2007; Leffler, 2006). Det är allvarligt att ett entreprenöriellt forskningsfält håller på att befästas utan att forskare är överens om definitionerna (Landström, 2005).

Det är således stor ambivalens i förståelsen av de nämnda begreppen och olikheterna i definitioner som förekommer är måhända större än likheterna. Jag har valt att använda nedanstående etymologiska ordbok för att finna ett ursprung av *definition till entreprenör* varur både entreprenörskap och entreprenöriell är former av.

I Svensk etymologisk ordbok (1948) ges upplysning om att entreprenör fanns i skrift 1709 och att det kommer från franskans *entrepreneur*, till *entreprendre* som översatts med företaga (*entre*, emellan + *prendre*, taga).⁶ I definitionen finner jag följande viktigt även för elever: företaga sig, taga i tu med, åtaga sig något och att leverera på beställning. Detta tolkar jag som att det kan gälla för såväl entreprenören som för gymnasieeleven, enbart med den skillnaden att skolan använder enklare synonyma benämningar.

Eftersom begreppet entreprenörskap utgår från franskans *entre* (emellan) och *prendre* (taga), skulle det kunna visa att något sker emellan, det vill säga mellan personer med olika erfarenhet eller olika uppfattning av något.

En som jag urskiljer accepterad nordisk *definition av entreprenörskap*, och som jag ansluter mig till för att jag uppfattar att den kan skolrelateras, är följande:

6. Svenska Akademiens ordbok eller Ordbok över svenska språket (1925) lyfter även fram olika böjningsformer av entreprenör; i bestämd form –en eller –n och i plural –er. Stavningen har också ändrats under åren. Förr användes den franska stavningen *entrepreneur*. Under *entreprenera* ges förklaringen företaga, taga i tu med; övertaga. Till exempel: Om någon kunde förmås at entreprenera afsättningen av smide på främmande orter. *Entreprenera* användes i fråga om entreprenad. Att åtaga sig något under form av entreprenad. Till exempel köpmännen entreprenerade .. at leverera et visst antal örloggskepp. *Entreprenera* förklaras också med att överenskomma med någon om att utföra, leverera osv något på entreprenad. Till exempel Han entreprenerade .. med Kronan om lefverantser för Armeens behof. (s. E 673-674)

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang. (Tillväxtverket, 2010, s.1)

Av de åtta nyckelkompetenser som EU⁷ rekommenderar att eleverna ska skaffa sig i skolan tillhör entreprenörskap och företagande en gemensam kompetens. Definitionen för denna kompetens är vidare än vad studium av äldre uppslagsverk ger:

an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation, risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects. This supports everyone in day to day life at home and in society, employees in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by entrepreneurs establishing social or commercial activity. (European Commission, 2005b:18, s.b)

Kreativitet, innovation, risktagande samt förmåga att planera och driva projekt är grundläggande kompetenser för entreprenörskap och företagande. EU:s definition inkluderar delar av den definition jag ger nedan av entreprenöriellt lärande.

I min studie ger jag följande *definition av entreprenöriellt lärande*: Det är en lärandeform i vilken eleven i samspel mellan skola och näringsliv får arbeta med verklighetsförankrade uppgifter. I den entreprenöriella lärandeformen är föreställningen att kunskaper, gällande elevers kompetenser, förmågor och förhållningssätt, ska utvecklas. Eleverna väntas utveckla:

7. EU; European Union

- ha självkänedom och handla självstyr
- bryta mönster och stå emot kollektivt handlande
- ta ansvar
- hantera och lösa problem
- ta initiativ och vara kreativ
- vara flexibel
- se möjligheter och göra något av dem
- kunna samverka med andra

Som en följd av att eleven utvecklar de beskrivna förmågorna, kan resultatet, som jag uppfattar det, leda till att eleven utvecklar medvetna metoder för sitt lärande. Det viktigaste är emellertid att individen ifråga använder den nyvunna kompetensen i ett förhållningssätt till lärande som skapar förutsättningar för att i första hand vara en god samhällsmedborgare. Jag vill med min definition visa att det inte enbart handlar om en snäv tolkning av begreppet med fokusering på att starta företag.

NUVARANDE FORSKNING SOM GRÄNSAR TILL ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE – NÅGRA NERSLAG

Trots att jag studerar med vilken innehållslig variation som gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande, vill jag ändå tillvarata några tidigare erfarenheter och diskussioner som finns av forskning kring entreprenörskap i skolan. Fenomenografiska studier som innefattar både entreprenöriellt lärande och gymnasieelever har jag inte funnit. Vid sökningar i biblioteket har jag träffat på såväl svensk som internationell forskning som behandlar entreprenöriellt lärande men vid närmare studium är det entreprenöriellt lärande som är avsett för entreprenörer och inte för elever i skolan.

Varför har jag valt de kommande avhandlingarna i detta avsnitt? Genomgående lyfter forskarna fram vikten av en skola som samspelar med det omgivande samhället och speciellt med näringslivet. De angränsar till min studie, men behandlar inte entreprenöriellt lärande från elevernas uppfattningar. Tillsammans kan jag emellertid se att de ger en plattform att arbeta vidare utifrån, dels inom forskning, dels på olika skolor.

I samtliga nordiska länder pågår på olika nivåer i skolsystemet projekt för att hitta former för entreprenörskap (Lundström, 2005). Jag är, som jag har påpekat tidigare, i grunden inte intresserad av entreprenörskap utan entreprenöriellt lärande fast jag kan se flera beröringspunkter mellan dem. Tidigare har jag definierat entreprenör, entreprenörskap och entreprenöriellt lärande och påtalat att det finns flera olika definitioner att tillgå. Det kan betyda att företrädare talar förbi varandra enbart för att det finns olika definitioner av samma begrepp, vilket jag även kan se i dessa avhandlingar.

Den forskning som redovisas i detta kapitel bidrar till att positionera min avhandling samt placera in den i ett vidare sammanhang. Samtidigt som den utgör en del av min förförståelse inom det entreprenöriella området, visar den på det behov av studium som jag tolkar finns vad gäller entreprenöriellt lärande i gymnasieskolan. Fokus i de följande avhandlingarna är alltså mer på entreprenörskap i skolan än på själva det entreprenöriella lärandet.

Sammanfattningsvis Mahieus (2006) studie utgör en bakgrund till varför entreprenöriellt lärande kan förväntas förekomma i skolan. Leffler (2006) beskriver entreprenörskap och företagsamhet i grundskolan. Svedberg (2007) har tagit steget in i klassrummet och studerat fotspåren av entreprenörskap i klassrummets praktik. Utvikningarna till Finland och Backström-Widjeskog (2008) visar på lärares tankar om fostran till företagsamhet när det finns inskrivet i läroplanen och vilken betydelse

lärarnas tolkning av läroplanstexten kan få för eleverna. På Island har Gunnarsdottir (2001) utvecklat ett entreprenöriellt undervisningsmaterial i syfte att underlätta lärares undervisning i entreprenörskap i skolan.

Leffler⁸ (2006) har som övergripande syfte valt att studera och problematisera entreprenörskap och företagsamhet i grundskolan. Hennes avhandling har fokus på hur diskurserna kring entreprenörskap och företagsamhet har uppkommit i skolan, vilka innebär begreppen ges och på vilket sätt som den diskursiva praktiken kring entreprenörskap och företagsamhet kommer till uttryck i skolan. Empirin är från skolprojekt i fyra olika grundskolor, skolår 4 – 6, i Västerbotten. Elevantalet i skolorna varierade från 26 elever, upp till 360 elever.

Leffler har som analysverktyg använt Foucaults teorier om diskurs, makt och disciplin samt teorier om genus. Studien innehåller dels analyser av vetenskapliga artiklar och officiella dokument som behandlar entreprenörskap och företagsamhet i skolan och grundskolans styrdokument, dels analyser och resultat från hennes intervjuer med lärare, elever och skolledare, och dels klassrumsbesök.

De skolor som ingått i studien under åren 2000 till 2005 fanns inom ett projekt kallat PRIO 1,⁹ med medel från EU. Det övergripande syftet inom PRIO 1-skolorna var att utveckla företagsamhet hos eleverna.

Den diskursiva praktiken av entreprenörskap visade sig till exempel i att någon skola i Lefflers studie startade tillfälliga rörelser, till exempel

-
8. Leffler (2006) Avhandlingstitel: Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan.
 9. PRIO 1 är ett regionalt projekt i Västerbotten med mål att med en ökad samverkan mellan skola och närsamhälle även öka entreprenörskap hos unga individer. Företagsamhet, kreativitet och entreprenörsanda är i fokus för att öka intresset och antalet entreprenörer och företagare.

caféerörelse, för att eleverna skulle lära sig ansvar och samarbete. Lärarna upplevde en maktförskjutning från läraren över till eleven och att detta kom att innebära en annan form av kontroll av elevernas lärande. Lärarna intog en roll som innebar att motivera och stödja eleverna i deras arbete. Leffler framhåller att lärarna närmade sig entreprenören när de fick bryta det traditionella undervisningsmönstret och skapa nytt. Skolans samverkan med det kringliggande samhället och lärares uppfattningar av vad som tolkades in i entreprenörskap bestämde graden av entreprenörskap och företagande för eleven på varje enskild skola. Projekt där elever drev någon form av företag var lättare för lärarna att utvärdera än att bedöma elevers företagsamhet. Den företagande delen var också synlig medan det som lärare och skolledning egentligen ville åstadkomma, den inre företagsamheten hos eleven, blev osynlig. Detta kunde bero på att projekten bedrevs fristående från den ordinarie undervisningen. Jag tolkar detta som att entreprenöriellt lärande som lärandeform inte kom till användning och blev befäst, därför att lärarna inte använde lärandeform i den ordinarie undervisningen. Lefflers studie visar att när det entreprenöriella främst premieras genom att tidsbegränsat bedriva någon rörelse eller företag, är det att betrakta som en baksida av att arbeta företagsamt i skolan.

Gunnarsdottir¹⁰ (2001) från Island tillhör de få pedagoger som forskar om entreprenörskap i skolan. I kursplanen för hur de isländska skolorna ska utveckla entreprenörskap finns ett speciellt ämne, nämnt Innovation Education. Begreppet innovation används i den isländska studien likställt entreprenörskap. Gunnarsdottir har även utarbetat ett undervisningsmaterial för att underlätta lärares arbete med entreprenörskap i undervisningen. Trots dessa förutsättningar har det varit svårt att utveckla entreprenörskap i skolan. Modellen har utvecklats ytterligare för att idag vara en teoretisk modell för aktiviteter som genomförs i skolan för att påverka

10. Gunnarsdottir (2001). Avhandlingstitel: Innovation Education. Defining the Phenomenon.

identitetsutvecklingen hos eleverna. Jag kan undra om det skulle vara en hjälp för det svenska skolsystemet att ha tillgång till ett undervisningspaket i entreprenöriellt lärande i syfte att lärandeformen skulle genomsyra undervisningen, eller det enbart skulle bli en separat aktivitet?

Myhlenbock¹¹ (2004) beskriver i sin avhandling i vilken form entreprenörskap bedrivs i offentlig sektor och då även i skolsammanhang. Studien har som syfte att beskriva, analysera och få kunskap om vad entreprenörskap innebär i exempelvis gymnasieskolan utifrån den lokala kontexten.

Villkoren för lärande har särskilt studerats och det är gjort utifrån tre fallstudier. Myhlenbock intervjuar skolledare och väljer i intervjuerna att tala om projekt för att försöka fånga det som kan vara entreprenöriellt i skolan.

Resultatet visar att skolledarna inte var uppdaterade på projekt som genomförs i klassrummet initierade av lärare eller elever, utan de berättar i huvudsak om projekt som har beordrats uppifrån, till exempel Itis-projekt, värdegrundsprojekt och även om hur arbetslagen organiserar sig för att arbeta med projekt. I skolan, hävdar de flesta av de 82 intervjuade skolledarna, att alla lärare arbetar gemensamt och att de som skolledare inte vill lyfta fram enskilda individer som ledare eller pådrivare av projekt. De framhöll endast projekt som var genomförda på kollektiv nivå och som var kompetensutvecklande för personalen.

Myhlenbock konstaterar att det är omöjligt att identifiera entreprenörer i skolan om synen på lärarnas arbete är att det är kollektivt. När entreprenörskapet ligger på individnivå i skolan, gör skolledarna det osynligt för att inte markera särskilda initiativ från enskilda personer i skolan.

11. Myhlenbock (2004). Avhandlingstitel: Inget personligt. Om entreprenörskap i offentlig sektor.

Entreprenörskapet kommer in i en ny kontext när det bedrivs i skolan jämfört med i näringslivet och Myhlenbock hävdar att begreppet måste få en annan tolkning i skolan jämfört med vad det har i företaget. Som jag uppfattar studiens resultat, kan det vara svårt för en enskild lärare att till exempel få gehör för en ny lärandeform som entreprenöriellt lärande.

Mahieu ¹² (2006) analyserar i sitt avhandlingsarbete policydokument med början från 1970-talet, litteratur om entreprenörskap och företagsamhet och intervjuer han har gjort med personer som initialt varit involverade vid införande av entreprenörskap och företagsamhet i skolan. Han söker svar på varför och hur entreprenörskap och företagsamhet har kommit in i skolan.

Mahieu visar i sin studie vilka påverkningar och förändringar som har gjorts i skolan för att möta det entreprenöriella utifrån de drivkrafter som till exempel OECD,¹³ EU och Nutek har utgjort. Beslut togs av Europeiska rådet vid deras möte i Lissabon 2000, att det europeiska utbildnings-systemet skulle genomsyras av former av entreprenörskap. Mahieu syftar på Rapporten ”Towards an enterprising culture – a challenge for education and training” som OECD presenterade 1989, och som framhöll ett ökat intresse för att stärka individens entreprenöriella förmågor.

Det är ekonomiska aspekter som har drivit fram förslaget och beslutet om entreprenörskap och företagsamhet i skolan. Mahieu visar hur initiativen efterhand kommit upp på olika nivåer och att en växelverkan mellan överstatliga och regionala nivåer under lång tid verkat för att bygga upp utbildning i entreprenörskap och företagsamhet.

Politiker behöver tid på sig att anamma nya idéer, och under 1980- och

12. Mahieu (2006). Avhandlingstitel: Agents of Change and Policies of Scale. A Policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education.

13. OECD; Organisation of Economic Co-operation and Development

1990-talet växte idéerna sig allt starkare för att införa entreprenörskap och företagsamhet i skolan. Mahieus forskning visar att när det finns en samstämmighet på supranationell, inom EU-länderna, på nationell och subnationell nivå om att föra in entreprenörskap och företagsamhet i skolan beror det på att alla nivåer har varit involverade i diskussionerna och fört upp det som ett angeläget ärende på sin agenda. Detta visar även hans intervjuer med personer verksamma vid införandet av entreprenörskap och företagsamhet i det tidigare nämnda PRIO 1-projektet.

Även hos Mahieu kommer diskussioner fram om hur definitionen på entreprenörskap uppfattas och att den varierar från att vara sammankopplad med företagare till att vara en företagsam person, vilken som helst som kan starta och driva projekt.

Intentionerna bakom införande av entreprenörskap i skolan kommer från överstatliga organ men jag antar att för att kunna realisera det i skolan, är det avgörande att de tänkta mottagarna får vara aktiva i införandeprocessen.

Sedan Mahieu skrev sin avhandling 2006 har Utbildningsdepartementet och Skolverket fått ansvaret att införa entreprenörskap i skolan, och framförallt i gymnasieskolan.

Svedberg¹⁴ (2007) har studerat vad entreprenörskap uppfattas som och hur det blir omsatt i praktiken i den svenska gymnasieskolan. Empirin är hämtad från två gymnasieprogram i norrländska skolor som ingår i det länsövergripande projektet PRIO 1. De två gymnasieprogrammen arbetar för att implementera entreprenörskap i undervisningen utifrån specifika kriterier som förutsätts uppfyllas inom PRIO 1-projektets ram.

14. Svedberg (2007). Avhandlingstitel: Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt.

Det innebär bland annat ett förändrat förhållningssätt och en ökad samverkan med närsamhället och det lokala näringslivet. Dessutom fanns det en beskrivning från skolledare och lärare om att gymnasieprogrammen inte fungerade tillfredsställande, varför förändringar som skulle leda till förbättringar skulle göras.

Svedberg har använt den sociokulturella teorin för att få svar på följande tre frågor: Hur framförhandlas, organiseras och realiseras undervisningen inom de båda gymnasieprogrammen? Vilka är de sociala gemenskaper som elever och lärare bidrar till respektive deltar i? Vilka lärandeformer är framträdande? Särskilt har villkoren för lärande studerats.

Studien är genomförd under 2004-2005 med observationer, fältanteckningar och informella samtal med skolledare, lärare och elever. Svedberg har besökt de båda gymnasieprogrammen vid 18 respektive 19 tillfällen. Besöken har omfattat både lektionstillfällen och det sociala samspelet under raster. Svedberg har använt sig av videoupptagningar för att inte utesluta några viktiga detaljer. Samtal med deltagarna i studien har skett i anslutning till observationerna och ibland har minnesanteckningar förts. Analysen av det insamlade datamaterialet gjordes utifrån tre olika fokus: ett kulturellt-institutionellt, ett situerat och ett interpersonellt.

Resultatet visar att programmen antingen arbetade med kurser som uppdrag eller med kurser i projektform bestående av mindre elevgrupper för att implementera entreprenörskap hos eleverna. Andra undervisningsformer var storgruppsuppdrag och storgruppsprojekt med hög grad av ansvar för eleverna, som fick pröva olika vägar för att lösa sina uppgifter. Eleverna fick arbeta med autentiska uppgifter och undervisningen var ofta erfarenhetsrelaterad.

Svedberg synliggör i resultatet det ömsesidiga samspelet mellan eleverna, olika former för samarbetslärande och elevers olika kommunikationsmönster när de arbetar med entreprenörskap. Förändrad lärarroll och

elevroll ger även diskussion om elevers ansvar för sin arbetsuppgift samt hur bedömning av elevernas arbete ska kunna göras. Resultatet visar att det fanns svårigheter att använda entreprenöriellt lärande i praktiken. När eleverna lämnades att ta ett alltför stort ansvar fanns risk att elever gav upp när de stötte på något problem med sin uppgift i stället för att försöka lösa problemet.

Svedbergs forskning gav en bild av hur lärare på gymnasiet kan använda autentiska uppgifter i sin undervisning och hur de kan samverka med arbetsliv och närsamhälle.

Backström-Widjeskog¹⁵ (2008) har i sin avhandling undersökt företagsamhet och hur den är uttryckt i finlandssvenska skolförhållanden. Fostran till företagsamhet infördes 1994 som ett temaområde i läroplanen för både grundskolan och för gymnasiet i Finland. Temaområdet tillkom för att Finland vid tillfället hade hög arbetslöshet. Området utvecklades i huvudsak med idéer från England. Kvaliteter som skolan förväntades skulle byggas upp hos eleverna var till exempel att de skulle vara ambitiösa, banbrytande och äventyrliga i betydelsen våga. Egenskaperna skulle inverka positivt på deras framtida yrkesliv och skolan skulle tillsammans med näringslivet kunna uppnå detta.

Syftet med studien är att fördjupa kunskaper om och förståelse av innebörden i fostran till företagsamhet och hur den fostran ur ett lärarperspektiv kan komma till uttryck i skolan. Trettio lärare har intervjuats. Undersökningen utgår från följande frågor: Vilken innebörd tilldelar lärare företeelsen fostran till företagsamhet? samt Hur anser lärare att de kan stimulera elever till företagsamhet i sitt didaktiska handlande? Hur förhåller sig lärare till fostran till företagsamhet? (Backström-Widjeskog,

15. Backström-Widjeskog (2008). Avhandlingstitel: Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet.

2008, s.146). Den första forskningsfrågan fokuserar på lärares uppfattningar av fostran till företagsamhet och har en fenomenografisk ansats. I de två andra frågorna strävar forskaren att lyfta fram strukturer hos medvetandet i lärarnas erfarenheter och vill nå den underliggande meningen till erfarenheten. Där är valet en fenomenologisk ansats. Eftersom lärare i studien har stort inflytande på sina elever, visar resultatet att lärarens tolkning av läroplanstexten och den uppmärksamhet som läraren fäster vid sitt eget sätt att undervisa, får stor inverkan på elevernas självkänsla. Läraren behöver medvetet arbeta för att nå läroplanens mål genom att reflektera över sitt pedagogiska upplägg. Backlund–Widjeskog betonar att i det framtida samhället kommer det att vara nödvändigt att kunna ta egna initiativ och att ha mod att stå på sig. Om målsättningen är att utveckla individuell företagsamhet behöver undervisningen grundas i konstruktivism och vara elevcentrerad och aktiv. Avhandlingens rubrik, Du kan om du vill, betonar elevens egen aktivitet i sammanhanget.

Nutek (2003) beskriver också hur lärares kunskaper och attityder till att arbeta entreprenöriellt är avgörande för hur intresserade eleverna kommer att bli.

Lärare behöver definiera olika teman i läroplanen och ingående diskutera vilken undervisning som bäst lägger grunden till temat hos eleverna. Studien visar att det finns en skepsis hos lärarna att arbeta med pedagogiskt entreprenörskap på grund av att mycket av forskningen inom området har ekonomisk förankring och förknippas med företagande inom näringslivet (Backlund–Widjeskog, 2008).

De här studierna tar fasta på att det är entreprenörskap som måste införas i skolas undervisning. Utbildningsdepartementet och Skolverket har visserligen bestämt nu att entreprenörskap ska vara inskrivet i nästa läroplan i samtliga program på gymnasieskolan (GY, 2011). Jag undrar ändå om det inte är entreprenöriellt lärande som skolan måste tänka i termer av,

i stället för entreprenörskap? Som jag uppfattar det, måste det vara en entreprenöriell lärandeform som skolar elevers intresse och förmågor. Detta kommer inte fram i de avhandlingar som jag gett en inblick i ovan, men min studie kommer att bidra med kunskaper om entreprenöriellt lärande som lärandeform.

LÄRANDEFORMER I SKOLAN

Det finns flera etablerade lärandeformer för skolan. Jag har översiktligt valt några lärandeformer som i olika grad har elevstyrning eller lärarstyrning. Lärandeform definieras som det ramverk inom vilket olika pedagogiska aktiviteter för att lära ingår.

Inledningsvis finns det likheter mellan former att lära som elev i skolan och att lära i arbete som anställd. Likheterna består i att flera olika sätt att lära används i lärandeformerna.

Självstyrt eller självständigt elevansvar i lärandeformer

Både inom ramen för organiserad undervisning och utanför densamma förekommer lärandeformer som innefattar att individen själv styr över sitt lärande eller sin arbetsuppgift i olika omfattning (Knowles, 1975).

Det självstyrda i lärandeformer är individcentrerat genom att individens egna initiativ och inlärningsbehov får styra lärandet. Individen tar ansvar för att förstå uppgiften, ställa upp mål för sitt lärande, välja lämpliga strategier för att nå målen och har former för att utvärdera dem (Borgström, 1988; Ellström, 1992; Knowles, 1975). Mycket av det självstyrda lärandet sker utanför den organiserade undervisningen och med föga inblandning av lärare eller annan handledare (Brookfield, 1985). Skolans sätt att organisera undervisningen påverkar hur självstyrd eleven blir. Elever som får använda olika planeringsverktyg och ta ansvar för planeringen av arbets-

uppgifter, utvecklar förmåga till självstyrning. De gör självständiga val och följer sina egna strategier utan att påverkas av kamraterna (Stähle, 2006).

En form av självstyrt lärande kan spåras tillbaka till runt 1900-talets början. Det utövades av personer som umgicks på caféer utan det egentliga syftet att lära sig något. De uppkomna diskussionerna om bland annat konst, litteratur och filosofi ledde ändå till att cafébesökarna blev bland annat inifrånmotiverade och intellektuella entreprenörer (Lyttekens, 1994).

Det självständiga lärandet äger däremot rum inom den organiserade lärarledda undervisningen (Brookfield, 1985). Läraren bär ansvaret för hur ett undervisningsavsnitt ska organiseras med aktiviteter som svarar mot de mål läraren har med undervisningsavsnittet. Det självständiga lärandet innebär att läraren styr innehållet, tiden och mer eller mindre arbetsgången åt eleven, men det kan också innehålla ett visst mått av självständigt arbete av eleven, vilket skulle kunna benämnas som ett självstyrt inslag (Brookfield, 1985).

För mig är termerna självständigt och självstyrt skilda åt och motsvarar Brookfields definitioner, men av litteraturstudier förstår jag att flera författare använder termerna synonymt.

I den snart fyra hundra år gamla texten av Comenius (Kroksmark, 1999) visar följande citat hur eleverna får skaffa sig skolbildning genom att vänja sig vid att arbeta självständigt. Skolväsendet ska bland annat utgå från följande grund:

Hon skall angående tingen inte blott läsa och förstå andras åsikter ur böcker eller fasthålla och återge dem i minnet, utan hon skall *självständigt* gå till botten av tingen samt lära sig rätt förstå och bruka dem. (Kroksmark, 1999, s.107)

I ovanstående citat får *självständigt* betydelsen av att själv förstå ett innehåll och inte enbart reproducera andras texter. Jag uppfattar elevens ansvar för uppgiften mer som självstyrt än självständigt, enligt min förklaring tidigare i detta avsnitt.

Självständigt arbete passar elever olika beroende på deras sociala ursprung. Elever till egna företagare som bedriver projektverksamhet, föredrar framförallt att arbeta utifrån eget ansvar (Österlind, 1998).

Undervisning, inläring: lärande

Följande lärandeformer som har används i skolan från 1970-talet och framåt, kan efter sina huvuddrag delas in i tre delar:

Lärande vid projektarbete, problembaserat lärande och delvis erfarenhetsbaserade lärandet - läraren styr i de här lärandeformerna indirekt vad och hur eleven ska lära.

Lärande vid innovativt lärande och delvis vid digitalt lärande – i de här lärandeformerna styr eleven nästintill själv vad han/hon behöver lära.

Lärande vid reproduktivt lärande - eleven styrs direkt av läraren vad angår innehåll och genomförande i den här lärandeformen.

Engeström (1987) delar in lärande i tre olika nivåer: det produktiva, det kreativa och det reproduktiva. Jag jämför de ovan nämnda lärandeformerna med Engeströms indelning och finner följande: Lärande genom projektarbete, problembaserat lärande och erfarenhetsbaserat lärande kan jämföras med Engeströms produktiva lärande. Eleverna tar framförallt ansvar för resultatet, medan själva genomförandet av arbetsuppgiften kan vara bestämd av läraren genom föreslagen arbetsgång. Det innovativa lärandet och det digitala där den lärande själv tar ansvar för både vad och hur i lärandet och dessutom värderar resultatet, motsvarar Engeströms

kreativa lärande. Det reproduktiva lärandet motsvarar Engeströms reproduktiva lärande eftersom den lärandeformen innefattar ett styrt innehåll och genomförande av läraren. Enligt Engeströms resonemang skulle det reproduktiva lärandet befinna sig på den lägsta nivån av de exemplifierade lärandeformerna.

Projektorienterat lärande

Bland reformpedagoger från slutet av 1800-talet märks Dewey¹⁶ som tog avstånd från mekanisk överföring av kunskaper från lärare till elev. Utvecklingen av samhället krävde lärandeformer med nära referens till det tänkta samhälle som eleverna framtida skulle verka i. Samhället behövde individer som själva skulle kunna handla utifrån eget ansvar. Grunderna i den projektorienterade lärandeformen är att använda kunskaper i ett ämne över till ett annat ämnesområde. Utbildningar skulle inte ha bestämda mål utan vara som ett verkligt samhälle som utvecklas över tid. Elever skulle få vara aktiva i lärprocessen och medbestämmare av vad de skulle lära sig i skolan. Reflektion och handling skulle vara integrerade delar i elevens lärande. Elever skulle lära sig att ställa upp mål, använda medel för att uppnå dem och kunna bedöma konsekvenserna av sin handling. Lärandet skulle fylla en nyttofunktion och skapa erfarenheter. Genom att till exempel tillverka något från ett råämne, skulle eleven samtidigt lära sig om bearbetning av råämnet ifråga. Dewey poängterade elevens gemenskap där var och en måste ta ansvar, visa hänsyn och lära av varandra, det vill säga bli demokratiska människor. Han la grunden till en projektorienterad lärandeform. Stort fokus lades på att kunskaperna skulle vara nyttiga. Med detta menar Dewey att lärandet ska ske under förhållanden som ligger nära de situationer där kunskapen sedan kommer

16. Dewey, J. (1859-1952) en av pragmatismens grundare, bland annat känd för principen learning by doing.

att tillämpas. Detta för att undvika att kunskaperna ska ligga kvar som rena ”skolkunskaper” som bara kan användas i skolsituationen (Dewey, 1916; Lund & Skrøvset, 2000).

Det nutida sättet att arbeta med projektarbete går att spåra tillbaka till Deweys teorier om lärande genom eget ansvar och förekommer i elevers arbete både vid problemlösning och i arbete med projekt.¹⁷ Elevers lärande genom eget arbete har i olika former följt med upp i 2000-talets pedagogik. Arbete med projekt vill fostra elever till att själva ta ansvar och utveckla sin personlighet (Egidius, 2000; Österlind, 2005).

Lärarens roll i projektarbetet är att vara den som initierar elevarbetet, ger elever tidsramar och i övrigt fungerar som konsult till dem. Att vara den som förmedlar kunskap tonas ner i projektarbetet medan elevers ansvar för att lösa sin arbetsuppgift och presentera ett resultat inom angivna tidsramar, är central (Berthelsen, Illeris & Poulsen, 1979).

Från och med år 2000 ingår projektarbete i den organiserade undervisningen med syfte och mål som finns fastställda i gymnasieskolans styrdokument (Skolverket, 2000). Syftet är att eleverna ska ”utveckla förmågan att planera, strukturera och ta ansvar för ett större arbete och ge erfarenhet av att arbeta i projektform” (Skolverket, 2000, s.5). I den kommande läroplanen för gymnasiet, GY 2011, framhålls också projektformen och med ett ämnesinnehåll från flera ämnesområden.

Jag uppfattar att det inte finns något förelagt i Skolverkets (2000) beskrivning om varken vem som ska bestämma innehållet eller tidsåtgången vid projektarbeten. Det skulle alltså kunna vara en självstyrande lärandeform.

Sett till Brookfields (1985) beskrivning av vad självstyrande och självstän-

17. Arbete med projekt finns omskrivet redan av Comenius på 1600-talet (Kroksmark, 1999).

diga innebär, tolkar jag emellertid projektarbetsformen som självständig. Läraren bestämmer både inom vilka tidsramar eleven ska utföra sitt arbete och styr genom samarbete med eleven upplägget och genomförandet av projektarbetet. Eleven har en begränsad tid att bilda kunskap och förväntas presentera ett resultat inom den angivna tiden. Det som kan vara en svårighet för läraren, anser jag är att följa den arbetsprocess som eleven själv är inbegripen i eller tillsammans med studiekamrater. Den kan vara självstyrd av eleven.

Erfarenhetsbaserat lärande

Nära knuten till formen för projektarbete är den erfarenhetsbaserade formen för lärande. Den är tätt förknippad med handlingen. Detta för, enligt Lövli (1989), med sig att individen genom lärandeformen skaffar sig en problemlösande handlingsrepertoarer för att ständigt kunna hantera eller lösa problem. Fokus vid erfarenhetsbaserat lärande är på eleven och inte på ämnet.

Utgångspunkten är ett problem, som ska lokaliseras och avgränsas och eventuella svårigheter är utmaningar som måste övervinnas. När det gäller skolan, initieras problemuppgiften av läraren. Elevernas föreställningar om hur den ska lösas är intuitiva och kan vara rena gissningar för att leda fram till en strategi för att hantera problemet. Därefter följer en period av resonemang och förslag på lösningar som kan vara både teoretiska och praktiska för att se om den föreslagna lösningen kan accepteras eller förkastas. Handlandet i dylika situationer pendlar mellan tanke och handling i så kallad reflexiv handling. Handlingen transformeras till en tanke varje gång den möter motstånd i lösningsprocessen. Slutligen sker en reflekterande utvärdering av lösningens kvalitet (Lövli, 1989).

Det erfarenhetsbaserade lärandet uppfattar jag som en delvis självstyrd lärandeform. Elevens erfarenhet bildar utgångspunkt för lärande och läraren styr genom den uppgift som eleverna ska hantera eller lösa.

Problembaserat lärande

En systematisk form av självstyrt lärande och som har likheter med projektorganiserat arbete är problembaserat lärande, tidigare problembaserad inlärnning (Hård af Segerstad, Helgesson, Ringborg, Svedin, 1997). Problembaserad inlärnning har sina rötter i fallstudiemetoden, som liksom problembaserat lärande utgår från verklighetsbaserade problem. Den engelska benämningen, *problem-based learning*, markerar att i lärandeformen ingår att lära genom problem (Walldal, 1995). Kjellgren, Ahlner, Dahlgren, Haglund (1993) använder hellre utgångspunkter som benämning för det som eleverna gruppvis arbetar med än fallstudier. Utgångspunkten, som regel ämnesövergripande, är till för att väcka ett antal frågor hos den studerande. Den ska utmana studenten att närmare studera olika avgränsade fenomen och göra utredningar för att kunna förstå och förklara vilken betydelse olika lösningar på ett problem kan få (Pettersen, 1997). Utgångspunktens omfattning och komplexitet kan utgöras av till exempel realistiska situationer, bilder, texter, artiklar eller videopresentationer. Med utgångspunkten styr läraren indirekt vad elever ska lära sig innehållsmässigt och även hur de ska genomföra sitt arbete genom att elevarbetet ska utföras i ett visst antal förutbestämda steg som presenteras eleverna.

Lärarens styrning av elevers arbete genom utgångspunkten uppfattar jag som att även delar av det problembaserade lärandet är exempel på självständigt lärande i samma omfattning som den tidigare diskuterade projektarbetsformen. Lärarens styrning genom utgångspunkten försvarar emellertid Kjellgren m fl (1993) med att det är läraren som har den överblick över elevens utbildning och den speciella kunskap som behövs för att välja den lämpligaste utgångspunkten. De betonar att eleven inte klarar det utan hjälp från läraren. Björck (2004) understryker också att studenter är beroende av att stämma av med sin handledare och att handledaren har inflytande över hur gruppens arbete fortlöper.

Enligt Skolverket (1993) är problemlösning en förmåga som visar att individen kan begränsa och avgöra vilka fakta som behöver inhämtas och hur de ska bearbetas för att få fram en lösning på problemet. Vidare behöver individen kunna avgöra när tillräcklig information finns eller vad som ytterligare behöver studeras. Detta ingår i den problembaserade lärandeformen men är i grunden inte elevstyrt som jag uppfattar Kjellberg m fl (1993) och Björck (2004). Lärarens styrning av arbetet ovan tyder på, som jag uppfattar det, att problembaserat lärande inte är den fria form som Skolverket föreskriver angående problemlösning.

Enligt Skolverket är en skillnad mot reproduktiv¹⁸ undervisning att i problembaserat lärande finns utgångspunkten och arbetsgången men ändå en frihet i hur uppgiften hanteras. Dessutom finns det flera osäkra situationer innan målet är nått vilket främjar individens kreativa förmåga att arbeta för att lösa problemet. Individen har krav på sig att kunna planera både sitt individuella arbete och det gemensamma arbete som utförs i studiegruppen, det vill säga att ha ett helhetstänkande (Skolverket, 1993).

Synen på lärande är enligt Hård af Segerstad m fl (1997) att det är livslångt och byggs upp med en drivande kraft och genom ett undersökande förhållningssätt till lärande. Den drivande kraften är den inre motivationen hos varje individ. Lärande sker när individen är aktiv i sitt intresse att lära och människan har en naturlig drivkraft för att överleva och därmed för att lära. Var och en av deltagarna i problembaserat lärande bygger upp sitt metalärande och lärandet sker i dialog med andra i samma studiegrupp. Varje studiegrupp har en handledare att diskutera sina uppgifter och förslag till lösningar med. Det innehåll som ska läras är underställt lärandeprocessen. Det viktigaste i problembaserat lärande är att lära sig att lära (Hård af Segerstad m fl, 1997). Arbetssättet inom den problembaserade lärandeformen ska hjälpa de studerande att bland annat utveckla

18. Reproducerat lärande beskrivs senare i detta kapitel.

förmågan till samarbete och öka förmågan till självstyrt lärande (Dahle & Forsberg, 1993).

Det finns kritiska röster som ifrågasätter om problembaserat lärande är en lärandeform som passar alla. Walldal (1995) hävdar visserligen att individens förmåga till självstyrt lärande ökar efterhand men att det krävs att hon har en vilja att lära. Dessutom måste hon själv definiera vad hon vill och behöver lära för att lösa uppgiften och detta är ett beslut som inte alla elever klarar att ta (Walldal, 1995). Ohlsson (1996) som studerat lärande i förskolan, hävdar emellertid att om elever delas in i mindre grupper och ges förutsättningar för att vara kommunikativt aktiva utvecklas ett reflekterat sammanhang där elevens eget lärande blir en del av ett kollektivt lärande. Eleverna byter då erfarenheter med varandra och lär sig både av varandra och med varandra.

Det finns, som jag uppfattar den problembaserade lärandeformen, delar i den som är självstyrda, exempelvis i synen på ett undersökande förhållningssätt när eleven lär sig att samarbeta med andra genom att diskutera och lösa uppgifter tillsammans. Själva upplägget med en utgångspunkt som är skapad av läraren och med en fast struktur i arbetsgången, är däremot inga kriterier för en självstyrd lärandeform.

Davidsson och Svedin (1996) lyfter fram tre olika nivåer vid arbete med problemlösning, som de har funnit har betydelse för arbetet i lärandeformen. Den högsta nivån är när elever arbetar utifrån egna intellektuella resurser. Nästa nivå är när det sker utifrån regler och manualer. Den lägsta nivån innebär rutinartat arbete utan att använda egna intellektuella resurser.

När ett arbete är utformat så att samtliga tre nivåer är representerade, är emellertid förutsättningarna för lärande och utveckling som högst (Davidsson & Svedin, 1996).

Reproduktivt lärande

Mot ovanstående former för lärande skiljer sig ytterligare den reproduktiva, ofta benämnd traditionellt lärande, genom att den på förhand är strukturerad i sitt upplägg av den undervisande, i de flesta fall läraren, och sker institutionaliserat (Boström, 2004; Ludvigsen & Handal, 2002; Rognhaug, 1996). Forskarna betonar att skolan är uppbyggd på kollektiva strukturer och att undervisningsupplägget baserar sig på att läraren förmedlar, berättar något för eleverna av ett utvalt undervisningsavsnitt inom ett speciellt skolämne. Ämnet ligger således till grund för organiseringen av undervisningen. Alla elever delges samma innehåll och med samma tidsramar. Utvärderingsformen i reproduktivt lärande är enligt Ludvigsen och Handal vanligtvis strukturerad för att leda fram till en tentamen där elevernas lärande kvantitativt mäts i hur mycket de har inhämtat av vad läraren eller läromedlet i ämnet har förmedlat till dem. Resultatet, det vill säga produkten som eleven visar upp vid provtillfället, är viktigare än processen fram till lärande (Thång, 2004).

Den reproduktiva lärandeformen har förmedlingspedagogik där läraren detaljplanerar, styr och överför den bestämda kunskapen till eleven i en speciell ordning, från det enklaste till det sammansatta. Det inlärningsförlopp som läraren tror är mest meningsfullt för eleven, överensstämmer nästan aldrig med det förlopp som eleven uppfattar som mest meningsfullt (Mager, 1969).

Den reproduktiva formen för lärande är förbunden med överföringsmetaforer. Ludvigsen och Handal (2002) gör jämförelsen med den problembaserade lärandeformen som förpliktigar att eleven själv aktivt deltar i lärandeprocessen.

I SOU (1997:21) har jag funnit det som jag anser i grunden är en kritik mot den reproduktiva formen för lärande. Texten behandlar hur aktivt lärande ska kunna uppnås:

I syfte att nå ett aktivt lärande handlar undervisning om mer än förmedling. Det handlar om att skapa förutsättningar för lärande genom att arrangera sammanhang och miljöer där individen aktivt kan tillägna sig kunskap och där kunskap snarare ses som en process än som en produkt. Denna syn där lärandet och kunskapandet sker som ett aktivt mellanmänniskt samspel, får också konsekvenser för hur skolans miljö och organisation utformas. Det förutsätter tillskapandet av meningsbärande sammanhang och en miljö och organisation som kan stödja barn och unga i utforskande, lärande och delaktighet. (SOU, 1997:21, s.74)

Lyttkens (1994) diskuterar olika lärandeformer och hos den form som han benämner reglerat lärande ska eleven följa vad som är förutbestämt av läraren vad gäller arbetsgång i undervisningen. Den reproduktiva formen för lärande är att jämställa med reglerat lärande. Reproduktivt lärande benämner Ellström (2001) bemästringslärande eller anpassningsinriktat lärande då den lärandeformen innehåller bestämda mål, bestämda uppgifter och ett bestämt sätt att arbeta. Ellström visar att i bemästringslärandet lär sig eleven att anpassa sig till redan färdiga lösningar och andras sätt att resonera, men de utvecklar inget eget tänkande. Lärande har traditionsenligt utgått från att eleven reproducerar lärande. Den reproduktiva formen kritiserar för att den utgår från att det är läraren ensam som ska förmedla något till eleven och att denne antas passivt ta emot kunskapen. En parallell till den reproduktiva formen i skolan finns, betonar Ellström, även på företag i de fall kraven på arbetaren är att följa givna instruktioner, att arbeta rutinmässigt och att vara anpassningsbar. Ellström förklarar att det är ett sätt som kan behövas för att kunna hantera återkommande uppgifter på företaget.

För den som vill utöva entreprenöriellt lärande är den reproduktiva lärandeformen ett hinder, på grund av att eleverna inte får möjlighet att själva styra sin utveckling. Läraren har kontroll på och styr både innehåll i lektioner, elevens arbetstid och genomförande med de förelagda uppgifterna. Landströms (1995) sammanfattande omdöme är att undervisningen är

traditionell. Han betonar att elever som undervisas efter den reproduktiva formen får svårt att senare förändra sina studievänor.

Den reproduktiva lärandeformen uppfattar jag som varken självstyrande eller självständig till formen. Det ämnesvisa innehållet förmedlas till eleverna. Reflektioner och alternativa lösningar värdesätts inte utan det handlar i stället om att rutinmässigt utveckla färdigheter. Ett positivt drag som jag uppfattar med lärandeformen och som ger den dess berättigande, kan dock vara att elever kan lära sig att bemästra och förstå nya situationer som de inte själva har valt men tvingats lära sig.

Arbetslärande

Lära i arbete, eller Workbased Learning, är en internationellt vedertagen form för arbetslärande. Den tillåter att lärande sker på olika sätt. Det lärande som sker utanför utbildningssystemet är anonymt jämfört med det lärande som sker i skolans utbildningssystem (Andersson, 2000).

Ett lärande utanför skolans väggar är vad gymnasieeleverna i min studie får tillgång till, då de en dag varje vecka finns på en arbetsplats och kan jämföra skolans lärandeform med arbetslivets. Se vidare under rubriken Det empiriska materialet.

Lärande i förhållande till arbete kan delas in i *anpassningsinriktat lärande* och *utvecklingsinriktat lärande*. Anpassningsinriktat lärandet är styrt genom de arbetsuppgifter, regler och rutiner som tillämpas på arbetsplatsen och lärandet är reproducerande eller regelstyrt. Det utvecklingsinriktade lärandet har ett målstyrt lärande och ett kreativt lärande, som bygger på förändring av vanemässiga sätt att förstå och arbeta med en uppgift. Den anställde urskiljer själv hur uppgiften ska lösas (Ellström, 1992). Positivt för lärandet är att den anställde får möjlighet att utveckla sociala kontakter på arbetsplatsen, får ta ansvar samt har varierande arbetsuppgifter

(Tedenljung, 2001). Tedenljung och även Augustinsson (2002) framhåller att den anställdes möjligheter att påverka arbetstiden och arbetstakten har betydelse för former av lärande som förutsätter reflektion. Koncentrationsförmågan blir högre när tidspressen minskar på den anställde. Tedenljung understryker att när det förutbestämda i arbetet tonas ner, ökar i stället det personliga engagemanget.

Det utvecklingsinriktade lärandet i arbetslärande överensstämmer med, som jag uppfattar det, vad som fokuseras i den processorienterade lärandeformen. De har båda målstyrt lärande, kreativitet och självstyrning i arbetsuppgifterna samt reflektion. En kritik till de båda lärandeformerna, skulle kunna vara att det finns en risk att personer på arbetsplatsen eller i skolan, i alltför hög grad väljer att förändra eller negativt kritisera andras idéer, vilket kan orsaka onödiga stressmoment.

I arbetslärandets andra del, det anpassningsinriktade, finns likheter med den reproduktiva lärandeformen genom att det i stället bygger på en anpassning till en given uppgift.

Nätbaserat lärande

Allteftersom datorer har börjat användas av elever hemma och i skolan har nya lärandeformer tillkommit. Elever lär till exempel i nätbaserade former och i innovativa former.

Enligt Lindö och Eliasson (1999) är det nödvändigt att var samhällsmedborgare skaffar sig en informationskompetens. Informationskompetensen innebär i korthet att kunna avgöra vilken information som individen är i behov av, kunna inhämta relevant information till en formulerad problemställning, kritiskt kunna granska informationen, kunna omforma den till sin personliga kunskap och att kunna tillämpa den nya kunskapen i varierande situationer. Lindö och Eliasson beskriver utvecklingen av

informationskompetensen som en process i ett livslångt lärande.

Malmberg (2006), som har studerat dialogiska processer hos studenter som arbetar med en problemlösande uppgift i grupp på nätet, visar att användningen av datorn påverkar inriktningen i grupparbeten. De nätbaserade samtalen går från lite kontakt mellan de studerande till en grupporienterad social interaktion. Detta ger förutsättningar för en gemensam kunskapsutveckling. De studerande är oberoende av tid och rum. De väljer själva när de vill vara uppkopplade, eller bestämmer med andra om en gemensam tid för att kommunicera eller för att lösa gemensamma uppgifter eller vara behjälpliga för varandra. Studenterna arbetar tillsammans med de arbeten som förekommer inom gruppen och de kan redigera varandras texter. På detta sätt följer de såväl sitt eget arbete som kamraternas på nätet. Deltagarna använder till exempel varandras utsagor som resurser i problemlösningssprocesser. Studenterna strukturerar upp sina diskussioner i olika diskussionsforum vid kommunikation med kamraterna på nätet. Detta, visar Malmberg, gör att diskussionen utvecklas i flera riktningar på samma gång. Fördelar med att den kommunikation som förs på nätet också finns i skrift är att deltagarna när som helst kan återvända till den skriftliga nåtdialogen. En kollektiv kunskapsbildning möjliggörs genom dialogen och innehåller reflektion. Malmberg visar i sin forskning också att studenterna lär sig att förhålla sig kritiska till både sitt eget kunnande och till sina studiekamraters och att de även aktiverar referenser från externa källor. Malmberg uppmärksammar också hur yttranden kan redigeras efter att ny kunskap tillförts den enskilde studenten eller gruppen. Studenten kan, för att använda Marton och Booth (2000), ”ha erfårit nya aspekter av världen”, under kommunikationen på nätet, som kan ha framkallat en förändrad syn på kunskap hos eleven. Analysen av studenternas samtal visar också att det finns ett samband mellan enskilda uttalanden hos studenter och gruppens kollektiva kunskap.

Den nätbaserade formen för lärande förstår jag som mer eller mindre

självstyrd genom att den inbjuder till ett stort mått av elevaktivitet. Eleverna löser uppgifter tillsammans och styrs dessutom inte av skolans schemalagda tider. I den nätbaserade lärandeformen kan elever själva utveckla sitt lärande.

Innovativt lärande

Idag, i vårt postmoderna samhälle, framkommer en syn på lärande som i grunden utmanar och förändrar alla tidigare uppfattningar av former för lärande. Kroksmark (2006) benämner denna lärandeform *innovativt lärande*. Förändringar i samhället med utvecklingen av Internet har drivit fram det innovativa lärandet. I postmoderna tider med det digitala kunskaps- och kommunikationssamhället är innovativt lärande en utmaning av det traditionella lärandet, hävdar Kroksmark. Läraren har fått en konkurrent. Borta är begrepp som undervisning och inläring. Det handlar om lärande, elevens lärande. Olika former för lärande fram till detta århundrade har varit möjliga att ha kontroll över. Det innovativa lärandet har ett omfattande verkningsfält och utvecklingen av kunskap sker med Internets hjälp. Önskad information kan den lärande få tillgång till näst intill i real tid och utan varken hjälp, inblandning eller kontroll av lärare. Skolan tappar kontrollen över vad eleven lär och lärande sker långt utanför skolans gränser. ”Lärandet inte kan kvantifieras, utan [...] lärande är en aktivitet som styrs av individen och på vägar som ingen forskning hittills lyckats beskriva” (Kroksmark, 2006, s.11). Denna innovativa form av lärande uppfattar jag som den mest självstyrda av de ovan beskrivna.

Nielsen och Kvale (2003) beskriver även den innovativa formen för lärande på arbetsplatser. De framhåller att det är ett lärande utan förebilder och som har sin grund i det reproduktiva arbetet med kända rutiner och traditioner. Utan denna grund, hävdar Nielsen och Kvale att kreativitet och nyskapande inte har möjlighet att kunna spira.

Den innovativa formen för lärande på arbetsplatser kan, som jag uppfattar det, vara med eller utan digitala hjälpmedel. Det som skiljer från den innovativa formen som elever använder sig av ovan, är att den är i grunden självstyrd. Den innovativa formen på arbetsplatser jämfört med former för lärande i skolan liknar en samverkan mellan den reproduktiva formen, erfarenhetsformen för lärande och den innovativa formen, med den reproduktiva formen som grund. Enligt Nielsen och Kvale utgör produkten och dess kvalitet själva målet i arbetslärande. Företagskunderna gör en yttre värdering av produkt och kvalitet genom att ta ställning till om de kan fortsätta att vara kunder i företaget på grund av kvalitén på produkten, och den anställde gör en inre självvärdering av sin arbetsinsats.

Efter att ha gjort en överblick över former för lärande som jag uppfattar förekommer i någon form i skolan idag, inställer sig en tanke om det finns något i dessa former som är entreprenöriellt sett ur entreprenörens förhållningssätt eller egenskaper. Kan något stämma överens?

Regeringens kungörelse att man vill se entreprenörskap löpa som en röd tråd genom elevens hela utbildning, har också fått mig att fundera över om det är möjligt att lära sig entreprenörskap och i vad mån lärande till entreprenör och eventuellt entreprenöriellt lärande skulle kunna ha något gemensamt. Dessutom hävdar Landström (2005), att entreprenörens tänkande och beteende samstämmer med det som individen utvecklar genom entreprenöriellt lärande. Detta gör mig nyfiken på hur man blir entreprenör och om det är skillnad på att utvecklas till entreprenör och till en människa som är företagsam i största allmänhet och som eventuellt blir entreprenör senare i livet.

Jag bestämde mig därför för att ta reda på hur man blir entreprenör med ambitionen att därifrån eventuellt kunna bygga en bro över till entreprenöriellt lärande i gymnasieskolan.

LÄRA TILL ENTREPRENÖR

På högskolebiblioteket i Jönköping finns hyllmetrar av vetenskaplig litteratur om entreprenörer då Internationella Handelshögskolan, ett av bolagen vid Jönköpings stiftelsehögskola, har inriktningen entreprenörskap. Däremot hade den mesta forskningen inriktat sig på redan etablerade entreprenörer inom företagsekonomi eller till exempel hur företag startas, hur resurser till verksamheten anskaffas eller entreprenören och hans nätverk. I *Entreprenörskapets rötter* (Landström, 2005) diskuteras huruvida individer kan utbildas till, i jämförelse med att vara född i en familj med någon entreprenör, att bli entreprenörer. Landströms utgångspunkt är att det är möjligt. Vesper (1990) visar också i sin amerikanska undersökning att 93 procent av de tillfrågade i hans undersökning ansåg att det var möjligt.

Vid sökning på internet efter en förklaring till hur man blir entreprenör, eller om det är möjligt att lära sig det eller om entreprenörskap är något medfött, har referenser i huvudsak lett fram till personer som redan identifierat sig som entreprenörer, och dessutom oftast inom företagsekonomi, och som därefter valt att förkovra sig inom det entreprenöriella området.

När jag däremot sökte på ”hur blir man entreprenör?” i Google fann jag hos bland annat Hjorth och Olaison (2008) en uppfattning av hur lärande till entreprenör kan gå till. Underlag till reflektionerna om att lära till entreprenör har jag också skaffat mig hos Bjerke (2005), Gibb (1990), Landström (2005), Lindgren och Packendorff (2007), Politis (2005) och Ødegård (2000),

När jag jämför former för att lära i skola eller på arbetsplats, som jag diskuterat tidigare, med att lära entreprenörskap nedan, finns sammanfattningsvis ett samband av lärande i samtliga former utom i den reproduktiva. Den problembaserade och den innovativa har framförallt inslag av kreativitet, självständighet, fantasi, problemlösning, innovation, flexi-

bilitet och i viss mån risktagande, vilka Gibb (1990) till exempel lyfter fram som utmärkande egenskaper för företagsamhet.

Entreprenörskap är mångdisciplinärt och det kan läras på flera olika sätt. Hjorth och Olaison (2008) har en bred syn på hur entreprenören utvecklas och hävdar att kunskap och lärande till att bli entreprenör bland annat kommer ur källor som litteraturvetenskap, konstkritik och organisations-teori. De betonar att alla kan bli entreprenörer och att entreprenörskap är en del av samhället. Den allmänna uppfattningen är att entreprenören är utvald och unik med syfte att leda ett företag eller iscensätta en innovation och uppfattas genom detta som speciell och utom räckhåll för de flesta andra som inte i första hand har ambitionen att vara ledare inom näringslivet. Hjort och Olaison motsätter sig inte möjligheten att lära entreprenörskap men det handlar inte om att i någon kurs lära ut entreprenörskap till någon, utan om att *lära fram*¹⁹ det entreprenörskap som finns inneboende hos den enskilde personen.²⁰ Hjorts och Olaisons uppfattning om att lära fram i stället för att lära ut i en speciell kurs, kan överföras till de tidigare beskrivna lärandeformerna. Jag tolkar att i självstyrda lärandeformer handlar det om att *lära fram* medan andra lärandeformer är inriktade mot att *lära ut*. Lära ut ger läraren kontroll över vad eleven förväntas lära medan lära in ger ansvar och makt till eleven.

Utmärkande drag av företagsamhet finns hos alla personer (Gibb, 1990; Politis, 2005). Att lära sig det entreprenöriella sker i det dagliga arbetslivet genom erfarenheter och av personer som inte nödvändigtvis behöver vara involverade i företag, betonar Politis.

Med en undervisning som gynnar praktisk träning i entreprenöriella mil-

19. ”lära fram” är en översättning från educere och paidagôgos (äldre engelska och grekiska)

20. ”Every student has some degree of enterprise which can developed” hävdar även Gibb (1993, s.15).

jöer för att ge erfarenhet av vad det innebär att vara entreprenöriell, anser Gibb (1990) att exempelvis studenter både kan utveckla entreprenöriella egenskaper och utveckla entreprenörskap. Hansemark (1999) lyfter också fram att det är möjligt att förändra personliga egenskaper som attityder och motiv, vilka han anser som betydelsefulla för ett entreprenöriellt agerande. Han gör en jämförelse med det traditionella lärandet till entreprenör som inriktat på kunskapsförmedling och färdighetsträning. Entreprenörskap kan varken läras ut eller tränas men personen ifråga kan fostras i ett entreprenöriellt förhållningssätt (Bjerke, 2005).

Lärande till entreprenör är enligt Hjorth och Olaison (2008) en social skapelseprocess. Entreprenörskap är dels en livsform, dels en kunskapsform och dels en organisationsform. Den som lär sig entreprenörskap lär sig att se och använda möjligheter såväl som han/hon lär sig att skapa möjligheter av tillfälligheter. Det är i ansträngningen att använda eller skapa något av möjligheterna som skapandeprocessen blir tydlig. Den miljö som tillåter entreprenörskap att ta form är generös i betydelsen att den tillåter olika ideologier och åsikter att framträda, och tolerant genom att den tillåter studenten att göra misstag och misslyckanden. Resultatet av lärandet till entreprenör kan synas i form av att nya idéer och att nya projekt växer fram (Hjort & Olaison, 2008). Det handlar om att *skapa* möjligheter av tillfälligheter. Hjort och Olaison har också en vidare syn än vad Bjerke (2005) har, på vad som finns att lära fram hos studenten. Ett sätt att framgångsrikt bedriva lärande i entreprenörskap är att studenten får skapa sitt entreprenörskap i sociala relationer, i dialog och samverkan med andra personer i heterogena grupper och i varierande kontexter. Det handlar om att utforska sitt eget lärande men också att se sig själv som entreprenör i lärande. En utmaning är att utöver den egna insatsen i gruppen även lyfta fram andra gruppmedlemmars kunnande för att få del av det kunnande som den heterogena gruppen innehar tillsammans. Entreprenörskap handlar om skapande och i gruppen skapar deltagarna individuellt och gemensamt ett multidisciplinärt kunnande genom att lära av varan-

dra. Det centrala är att studenten får tänka på annat sätt. Det måste vara tillåtet att ta risker genom att släppa sin invanda trygghet och att använda nyvunna erfarenheter till att skapa ny kunskap utifrån en kombination av förningar, förnimmelser och förväntningar på framtiden (Hjort & Olaison, 2008). Jag kan inte förstå att något av ovanstående skulle behöva utformas på annat sätt för att genomföras i gymnasieskolan.

Det lekfulla, det skapande och det passionerade är entreprenöriella kriterier i entreprenörskap. Samma strategi använder också en etablerad entreprenör i näringslivet vid förändringar i verksamheten då han/hon under en tid måste våga släppa taget om en invand modell för att vara kreativ och utveckla något nytt. Stabilitet uppnår entreprenören först då ansträngningar för att göra förändringar, eller att se andra möjligheter, är genomförda. Den stabiliteten är emellertid temporär eftersom nya koncept ständigt måste skapas (Hjorth & Olaison, 2008).

Ett starkt behov av att lyckas, en önskan att skapa något, att vara uthållig och att tolerera osäkerhet är goda egenskaper för den som vill vara entreprenöriell (Ødegård, 2000). Andra personliga egenskaper är att ha ledartalang, kunna kommunicera effektivt, ha god hälsa, vara organisationskunnig och en god problemlösare samt kunna sätta upp mål och nå dem. Ødegård gör en indelning i fem huvudgrupper av entreprenörer, vilka jag tolkar finns även i klassrummet:

Kontrollören; som vill planera, organisera och själv vara operativ i produktionen.

Designern; som ser behoven av nya produkter och tjänster, utvecklar idéer, startar ny verksamhet och säljer den för att pröva något nytt.

”Saferen” (norska, ej översatt); som är försiktig med risker, samarbetar med expertis i psykologiska och finansiella frågor, hellre går in i en redan etablerad verksamhet än att starta någon ny.

Den professionelle; som bygger upp något utifrån sin egen formella specialkompetens.

Den riskvillige; orädd för risker, ser möjligheter i svaga verksamheter och köper dem för att reorganisera dem och därefter sälja med god förtjänst.

Ødegård (2000) understryker att det är skillnad mellan att betrakta entreprenörskap som knutet till en person och att se det som en process där nätverkskopplingar utgör en betydande resurs. I nätverket kommer olika personers kunskaper tillgodo för verksamheten och insikter från ett område kan användas i ett annat. Ødegård visar på att fungerande nätverk har större betydelse för att lyckas än entreprenörens personliga egenskaper. Granberg (2006) framhåller team som består av personer med olika kompetenser, för att tillsammans lösa uppgifter i syfte att nå uppsatta mål och nå en kompetens hos de enskilda personerna som är större än vars och ens genuina kompetens är. Granberg betonar att teamets samarbete kring en uppgift utvecklar gemensamma syn- och tänkesätt till att förstå uppgiften samt att de olika kompetenserna stärker handlingsberedskapen. Uppgiften tillsammans med personer som har olika kompetenser i teamet är således grundläggande i ett kollektivt lärande.

Det kollektiva arbete som teamarbete utgör (Granberg, 2006) uppfattar jag kan jämföras med Ødegårds beskrivning av olika huvudgrupper av entreprenörer. Därmed utgår jag från att det kan vara överförbart på gymnasieelever som också besitter olika egenskaper och kompetenser.

Attityder till att tänka likt en entreprenör skapas i tidiga år och skolan kan bidra till att främja företagsamhet hos eleverna med början i förskolan

och upp till universitetsnivå (Raposo & do Paco, 2009). Barn har entreprenöriella egenskaper som kreativitet, initiativtagande och problemlösningsförmåga med sig från tidiga år. Berglund och Holmgren (2007) gör klart att fokus måste vara på ett spektrum av entreprenöriella egenskaper som berör alla elever i skolan för att ingen ska känna sig exkluderad.

Vid lärande till entreprenör lyfter Hjort och Olaison (2008) fram miljön för lärande, vilken också skulle vara intressant att få veta hur eleverna uppfattar. Eleverna använder det entreprenöriella lärandet i sina projektarbeten och där kan jag föreställa mig att även miljön skulle kunna ha betydelse för både vad och hur de lär.

För gymnasieelever finns en kurs för att lära om entreprenörskap. Många av landets gymnasier ger kursen Ung företagsamhet.

UNG FÖRETAGSAMHET

I gymnasieskolan kan elever ha aktiviteter där de under skoltid tränas i att starta, driva och avsluta ett fiktivt företag i syfte att skaffa sig kunskap om entreprenörskapets villkor i verkligheten och för att träna entreprenöriella kompetenser. I flera av landets gymnasieskolor bjuds eleverna en kurs i Ung Företagsamhet,²¹ UF, där de lär sig hur det fungerar att vara ansvarig för ett företag. De startar, driver och avvecklar sitt företag inom ramen för kursen. Denna verksamhet uppfattar jag som styrd, då den är bestämd av överordnad och tidsbegränsad. Det står i strid med vad jag definierar entreprenöriellt lärande såväl som hur de ovan beskrivna lärandeformerna är. Liknande koncept som UF finns i andra europeiska länder

21. Ung Företagsamhet, UF, importerades till skandinaviska gymnasieskolan från USA. Snilleblixten är motsvarande för grundskolan (Johannisson och Madsén, 1997).

(van der Kuip, 1998). UF-kursen är heller ingen garanti för att eleverna använder entreprenöriellt lärande i andra delar av sin utbildning, då UF är en avgränsad kurs som sammankopplas med ekonomisk verksamhet.

SAMHÄLLSUTVECKLINGAR SOM HAR PÅVERKAT MÄNNISKAN

Boktryckarkonsten utgjorde en utveckling som kom att förändra spridningen av texter, vilket kom eleverna till gagn genom att alla kunde läsa samma text och utbudet av böcker ökade. Ändå betonar Globaliseringsrådet (2009) att samhället endast sett början av informationsrevolutionen. Den industriella revolutionen och tillkomsten av järnväg, telegraf och ångbåt under 1800-talets senare del, förändrade människors liv (Biesta, 2006; Dahlbom, 2003; Giddens, 2003). De fick en rörelsefrihet de inte hade haft tidigare, vilket utvandringen till Amerika är ett exempel på (Hedengren, 2006). Den tekniska utvecklingen och den ökade öppenheten gjorde att varor, kapital och arbetskraft kunde börja röra sig över nationsgränserna. Avstånd och tid har sedan blivit betydelselösa därför att informationsteknologins²² utveckling och förbättrade kommunikationer har minskat alla avstånd vad gäller kontakter. Världshandeln har också kunnat öka när tullar och handelshinder har minskat eller försvunnit (Hedengren, 2006).

IT-utvecklingen, tjänster och varor som rör sig över nationsgränserna, valuta-spekulationer, statens minskade makt och den enskilde medborgarens större ansvar skapade nya förutsättningar och krav för den enskilda människan (Hedengren, 2006). IT-utvecklingen har med kraft bidragit till alltmer öppna gränser mellan världens länder, det vill säga en ny globalisering. Den har delat världen i en gammal, den europeiska, och en ny, den med representanter framförallt i Ost- och Sydostasien samt Indien och Kina (Giddens, 2003).

22. Informationsteknologi = IT

Genomgripande förändringar i världen är inte avslutade utan människor kommer fortsatt leva i en oviss framtid (Bauman, 1999, 2000). Statens minskande inflytande på människan och försvunna arbetstillfällen på många håll i samhället utgör en dimension av vad som håller på att förändra tillvaron för människor. Bauman beskriver att de arbetstillfällen som bjuds ut är få och tillfälliga. I till exempel USA var 90 procent av jobben redan år 1993 deltidsarbeten som varken var pensionsgrundande eller försäkringsberättigade. Hur situationen än ser ut för människan utgår den i grunden från den individualiserade världen. Han hävdar vidare att människan själv måste ta ett eget ansvar och göra bästa möjliga av sin situation, och att vart man vill komma i livet, alltid utgår från den enskilde samhällsmedborgaren (Bauman, 1999). Giddens (2007) visar de möjligheter som informationsteknologin ger och han beskriver lärandet som möjligt på tider som var och en styr över och på annan plats än i ett klassrum. Han betonar också datorkompetens för att uppfylla arbetslivets krav på sin personal. Bard & Söderqvist (2000) varnar däremot för att IT-utvecklingen kan komma att leda till att det uppstår en elitgrupp av individer som existerar oberoende av övriga i det lokala samhället.

Kreativitet är den viktigaste faktorn för att stärka ett lands ekonomi. Mänskors kreativitet ger bland annat upphov till att ny teknologi utvecklas. Den är nödvändig för vårt välstånd. Kreativiteten är mångfacetterad och social om den inte hämmas av former av organisation som stör kreativiteten (Florida, 2006).

Den första halvan av nittonhundratalet var för starkt organiserad för att kreativiteten skulle tillåtas komma fram. Denna åsikt delar Florida med den österrikisk-amerikanske nationalekonomen Joseph Schumpeter,²³

23. Schumpeter, J. (1883-1950) österrikisk-amerikansk nationalekonom med stort inflytande över entreprenörsförsökningen. Han gav bilden av entreprenören som innovatör och mönsterbrytare (Skaug, 2000).

som också visar på att stora organisationer hämmade kreativiteten. En ensam kreativ person kan utveckla sin idé till verklighet men för att driva den vidare kräver den en organisation med flera aktiva deltagare. Florida ger exemplet datorprogram som ständigt behöver uppgraderas, produceras och distribueras ut till kunderna, något som inte en ensam person hinner göra. Vidare betonas gruppens och organisationens betydelse för att utveckla samhället (Florida, 2006).

Ødegård (2000) betraktar teknikutvecklingen i samhället som förändringsagent mot skolans undervisning. Självständighet och idériedom framhåller Ødegård som viktiga egenskaper för morgondagens samhällsmedborgare. Eleverna blir globalt integrerade och beroende av varandra och alla. Näringslivet efterfrågar andra förmågor än vad skolan har utbildat under de senaste mer än ett hundra åren. Näringslivet vill ha ungdomar med ”pågangsmot, teft, sosial evne og dyktighet i de oppgavene som skall utføres” (s.57). I huvudsak är uppgifter i näringslivet relaterade till modern teknologi men mera sällan är elevernas uppgifter det i skolan (Ødegård, 2000). Fogelberg (2005) liksom Wiberg (2005) framhåller den fixering vid tekniken som Internetanvändningen har fått i den svenska skolan i stället för att betona interaktionstekniken för kollektivt lärande och kommunikation med omvärlden.

Jag antar att lika omvälvande som den förändring av individens liv som boktryckarkonsten var på 1400-talet, är en datorisering av klassrummet för läraren. Om man däremot beaktar de elever som är födda under 2000-talet och som har vuxit upp med tekniska hjälpmedel som till exempel datorer, skulle det för dem kunna vara tänkbart att använda datorn som verktyg i sina studier. Den typiska läroboken i olika ämnen i skolan antar jag dessutom att gymnasieelever redan idag ser som förlegad. Jag förmodar att införande och användning av datorer kommer att påverka utbildningen, eller revolutionera utbildningen, i entreprenöriell riktning. Det kommer att bli möjligt för eleverna att arbeta inte bara självständigt utan

också självstyrande och att utvecklas var och en i sin takt.

Samhällsförändringar ställer stora krav på individer i olika utbildnings-system (Carlgren, 2005; Peterson & Westlund, 2007). Carlgren, som kallar förändringen en avtraditionalisering av samhället, betonar samtidigt likheten med det som hon ser håller på att hända i skolan, nämligen att eleverna får ta ett allt större ansvar för sina studier. Det är skolans bidrag till samhällsförändringen idag, hävdar hon. Berglund och Holmgren (2007) ger en annan syn på skolans intresse för att bidra till förändringen av samhället. De framhåller att lärare är måna om elevers utveckling i skolan och bryr sig mindre om samhällsförändringar eller ekonomisk tillväxt.

Det samhälle som vuxit fram förutsätter individer som organiserar, planerar, handlar och driver sig själva. Människor behöver själva sätta igång sitt arbete, själva kunna ta ansvar för sitt arbete och dessutom själva kunna förbättra sig. Eleverna förväntas genom skolans fostran skaffa sig en beredskap att delta i verksamheterna i samhället (Carlgren, 2005). Detta är således en markerad skillnad mot den tiden då eleverna utbildades för att vara löntagare inom industrin.

Intresset för entreprenörskap, eller entreprenöriellt lärande, för elever ser jag som en följd av utvecklingen av samhället och den betydelse som utvecklingen har fått för individen i samhället. Det är dessutom först i det perspektivet som jag anser att det kan vara tänkbart att göra sig en uppfattning om vilken tid och vilken värld som elever i gymnasiet idag lever i och som de ska verka i, vara beredda att ta över och utveckla vidare.

Den beskrivna utvecklingen lyfte jag fram som avgörande för hur dagens gymnasieelever kan se på sin skola. Utvecklingen av samhället har accelererat under de senaste decennierna då studiens gymnasieelever vuxit upp. Det samhälle de kommer att verka i, utgår jag från, ställer krav på ständig förnyelse av både kunskaper och färdigheter.

Samhället har alltså förändrats och jag antar utifrån ovanstående att skolan inte i samma utsträckning har genomfört förändringar. Detta trots att det svenska utbildningssystemet har gått från att ha varit ett ytterst centralstyrt system till att idag vara ett decentraliserat system (Karlsson, 2009). Jag förstår att detta inte enbart är ett svenskt problem. Modernisering av teknik, globalisering och informationstjänster, som enligt Hess (2006) inte var tillgängligt för ett trettiotal år sedan, har haft en sådan påverkan på utvecklingen av samhället att det som var adekvat då, inte längre är det. Enligt Hess innefattar detta även skolan och dess elever. Det finns överensstämmande likheter med skolutvecklingen i både USA och England. Levin (2006) till exempel, visar på svårigheter med att förändra skolans organisation och innehåll. Han anför att traditioner massivt vilar över skolan och att förändringar är svåra att genomföra men ser det angeläget att göra skolan mer entreprenöriell och innovativ; “an important facet of educational debates today – that is, the notion of how to free up schools so that they can become more entrepreneurial and innovative” (s.168). En lärandeform som kan ge eleverna det stöd de behöver för att som barn, ungdom och vuxen verka i samhället, behöver ta form.

Följande avsnitt beskriver den väg som har lett fram till att Utbildningsdepartementet och Skolverket 2009 fick Regeringens ansvar att införa entreprenörskap, och som jag vill tillägga, entreprenöriellt lärande, i den svenska skolan.

KOMPETENSUTVECKLING FÖR LÄRARE

Utformningen av texten i styrdokumentet Lpf 94 ledde fram till att skolledare och lärare fick ta ansvar för att finna former för en gymnasieutbildning som skulle leda till att målen för gymnasieskolan kunde uppfyllas. Svenska Kommunförbundet och Arbetsgivarförbundet för kommunalförbundet och kommunala företag liksom Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundets Samverkansråd slöt arbetstidsavtal år 1996 avtal 2000 och år 2000 ÖLA 00.

Avtal 2000 och ÖLA 00 avsåg båda att göra satsningar på skolledare och lärare för att höja utbildningsstandarden på lokal nivå i skolan och förändringar pågår. Skolorna skulle själva ta ansvar för att utifrån sina egna förutsättningar utforma sin arbetsorganisation, utveckla lärarrollen och använda arbetstiden så att allt skulle ge mesta möjliga till elevernas lärande. Lärarna skulle få det enklare att samplanera sina uppdrag då alla lärare skulle vara närvarande på skolan fler timmar än den tid de hade tillsammans med elever. Den förenade tiden skulle kunna bidra till att underlätta för gemensamma projekt- eller temaarbeten över ämnesgränserna. Den enskilde läraren skulle inte själv ha ansvar för elevers utbildning utan arbetslaget. En bättrad måluppfyllelse hos eleverna än tidigare, individuellt goda resultat och hög produktivitet var kriterier som om de uppfylldes skulle komma att premieras med högre lön vilket också skulle komma att innebära ökad lönespridning inom lärarkåren. Löneinstrumentet användes som ett styrmedel på lärarnas resultat med eleverna med avseende på de kriterier som är angivna ovan. Lokalt tillsattes en utvecklingsgrupp som skulle följa upp skolans måluppfyllelse och förnyelsearbete. Gruppens arbete utgick bland annat från vilket inflytande eleverna fick över sin undervisning, enligt ÖLA 00 (2008).

I en sammanställning av utvärderingen av ÖLA 00 med Lärarnas samverkansråd framkommer att intentionerna i de båda avtalen inte har följts i flera kommuner. Lärarna uppger enligt ÖLA 00 att de inte har getts förutsättningar för att planera och genomföra ett förändrat arbete. En ökad individualisering av undervisningsinnehållet hade uteblivit. Som skäl angav lärarna bland annat en ökad arbetsbörda med större elevgrupper. Ökad undervisningstid och låg eller utebliven kompetensutveckling har resulterat i att den löneökning lärarna hade förväntat sig att få, uteblev. Utvärdering av verksamheten visar också att lärarna hade svårt att acceptera att olika lärare skulle kunna göra olika mycket av verksamheten i arbete med eleverna (ÖLA 00, 2008).

Som jag uppfattar resultatet från utvärderingen ingick inte i de lärandeformer som eleverna kom i kontakt med, något reellt inflytande för eleverna över sin utbildning. Den individualisering av undervisningsinnehållet som avsågs från statsmakterna saknades likaså. Många lärare hade inte getts förutsättningar att planera och genomföra det förändrade arbete som styrdokumenterna hade gett uttryck för. Det finns heller inget som talar för att entreprenöriellt lärande hade använts.

Från 1993 har antalet datorer ökat markant i skolan (Söderlund, 2000) och under 2000-talet har teknologiska hjälpmedel alltmer kommit att användas med en strävan att datorisera skolan. Chaib, Chaib och Ludvigsson (2004) visar hur lärare berättar att de har lärt sig mycket om IT som pedagogiskt verktyg under den kompetensutveckling som över hälften av Sveriges lärare genomgick under åren 1999-2002.

Inför Gy 2011 betonas åter kompetensutveckling och den här gången inom entreprenörskap. Skolverket har upphandlat utbildningar hos högskolor för att säkra kompetensutvecklingen inom området för lärarna. Satsningen förmodas ge lärare som med utbildning kan handleda fram elevers entreprenöriella förmågor inom de olika ämnena.

HISTORISK ÖVERSIKT AV EN ENTREPRENÖRIELL SKOLA

Föreskrifter om att skolan borde göra sina elever entreprenöriella kom varken från Skolverket eller från regeringen utan initierades av överstatliga organ som OECD och EU. Senare har även verket för näringslivsutveckling Nutek - engagerat sig i utbildningsfrågan. Det första initiativet av OECD och EU togs 1989. Därpå följde övergripande:

- Lissabonstrategin 2000, där färdigheten entreprenörskap föreslogs ingå i utbildning och livslångt lärande

- ett möte vid Europeiska rådet i Stockholm 2001, där rådet antog strategiska mål för utbildningssystemet
- en enhetlig definition av innebörden av undervisning för entreprenörskap 2004
- EU:s åtta nyckelkompetenser 2006, med initiativförmåga och företaganda som en av nyckelkompetenserna
- 2008, då regeringen antog att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom elevens hela utbildning
- 2009, med en nationell strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet
- 2010, när entreprenörskap skrivs in i GY 2011 dels som ett eget ämne, dels att ingå i samtliga gymnasieprogram från och med höstterminen 2011.

OECD, som överstatligt organ, riktade för tjugo år sedan i rapporten ”Towards an entreprising culture – a challenge for education and training” intresset mot att bygga upp en entreprenöriell förmåga hos samhällets medborgare (OECD/CERI, 1989). OECD förespråkade en bred ansats med utbildning genom bland annat entreprenörskap och personlighetsutveckling. Rapporten är en utmaning för utbildningsväsendet även om delar av den handlar om åtgärder för arbetsmarknad och tillväxt. Från EU gjordes senare en markering genom att utnämna 2009 till Det europeiska året för kreativitetens, innovationernas och entreprenörsandans år (Sjøvoll, 2009). Jag uppfattar även denna utnämning som en antydning för skolan att utbilda kreativa, idérika och företagsamma elever.

OECD och EU hävdade båda att skola och näringsliv behöver sträva mot en samverkan och att elever ska skolas i en entreprenöriell riktning (OECD, 1992; SOU, 1996). OECD och EU markerade termen entreprenöriell till skillnad mot tidigare beskrivningar om att göra eleven anställningsbar i landets industri.

En strävan mot det entreprenöriella kan också spåras tillbaka till 1980-talet ute i Europa då frågan diskuterades med skiftande genomslag inom utbildningspolitiken på initiativ från OECD och EU. Trots att de båda organen saknar legal beslutsrätt har de ändå en påtaglig inverkan på medlemsländerna i bland annat utbildningsfrågor (SOU 1996:1). Målet den här gången var att omforma utbildningssystemet för att anpassa det till näringslivets behov.

OECD och EU har båda lyft fram att skolan borde gå mot en företagsam kultur med en genomsyrad företagsamhetsanda. Flera dokument om entreprenörskap i skolan har formulerats av bland andra Nutek i syfte att få ansvarstagande och företagsamma elever i alla åldrar. Utbildningssystemet genomgår i vissa delar en förändring vad gäller organisation, former för lärande och relationer som gör det möjligt, enligt Nutek, för elever att bli entreprenöriella (Nutek, 2003). Nutek har tillsammans med Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, Svenskt näringsliv och Högskoleverket gjort satsningar för att främja entreprenörskap i grundskolan och gymnasieskolan, till exempel Vad är entreprenörskap (Nutek, 2007). Detta har också resulterat i att det idag finns begrepp som företagsamhet och entreprenörskap upptagna i flera lokala skolors dokument (Leffler, 2006; Svedberg, 2007).

I Strategier för entreprenörskap inom utbildningsområdet (Regeringskansliet, 2009) har jag uppfattat att det är en mjukare hållning från regeringshåll där det kan spåras två riktningar inom entreprenörskap. Den ena riktningen innebär utbildning i entreprenörskap för att starta och driva företag medan den andra riktningen innebär att få eleverna entreprenöriella genom att stimulera deras kreativitet och vilja att ta eget ansvar för att uppnå ett mål. Det förstnämnda handlar således om ett innehåll och det andra om förhållningssätt som utvecklar entreprenöriella kompetenser hos eleverna. Vidare argumenterar man för att entreprenörskap och att vara entreprenöriell, eller företagsam, är nära förbundna med varandra.

SKOLANS STYRDOKUMENT

Inledningsvis ska eleverna enligt skolans styrdokument ges ett större ansvar för studierna och personliga ställningstaganden framhålls. Förändringar i arbetslivet lokalt och globalt, liksom teknologisk utveckling påverkar både innehåll och former för elevernas lärande. Bland annat behöver eleverna kritiskt kunna granska och ta ställning till olika former av information. I strukturen för lärande visar läroplansskrivningen på betydelsen av samarbete med arbetslivet och en förmåga att självständigt lösa uppgifter (Lpf, 94).

Skollag, gymnasieförordning, läroplan och kursplaner för gymnasieskolan uttrycker regeringens styrning av den svenska gymnasieskolans verksamhet. Påtryckningar från OECD, EU samt olika andra intressegrupper har påverkat den svenska regeringen till att skolan bättre borde möta näringslivets förändringar. Detta har påverkat formuleringen och innehållet i skolans styrdokument för Lpf 94. Utvecklingen har schematiskt gått från en tidigare centralstyrd skola med tydliga direktiv om bland annat undervisning och betygsättning till en skola med ett ansvar som vilar på den enskilda skolan och eleven. Skolan skall till exempel ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (Lpf 94, s.4).

I läroplansdelen om skolans värdegrund framgår att eleverna ska lära sig att möta ett förändrat arbetsliv, ny teknologi och nya sätt att arbeta för att aktivt kunna delta i samhällslivet. ”Förändringar i arbetslivet, ny teknologi /.../ ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta” (Lpf 94, s.5). och ”eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig” (s.5). Lpf 94 betonar också att eleverna ska bli förberedda ”för ett samhälle med täta kontakter över nations- och kulturgränser” (s.6). Ett av strävansmålen anger att eleven ska utveckla kunskap om internationell samverkan och

globala samband. För att se samband behöver eleven ha en förmåga att ta ställning till och att kritiskt granska information. Eleverna behöver även skaffa sig kunskaper och erfarenheter från det omgivande samhället från bland annat arbetslivet och läroplanen poängterar att skolan ska arbeta för ett bra samarbete med arbetslivet (Lpf 94, s.7). Vidare ska eleverna efterhand få ökade självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar (Lpf 94, s.11).

Gymnasieprogrammets karaktär och uppbyggnad anger vilka egenskaper och förhållningssätt som eleven ska utveckla. Enligt till exempel det naturvetenskapliga programmet skall eleverna utveckla insikt i arbetslivets villkor, se samband, ha planeringsförmåga, vara kreativa och ha förmåga att ta initiativ, kunna analysera, formulera och lösa problem, kunna tolka och redovisa resultat, kunna reflektera över egna erfarenheter, ha förmåga att argumentera samt ha skaffat sig en grund för att samverka över nationsgränserna.

I den läroplan för gymnasieskolan (GY 2011) som träder i kraft den första juli 2011 finns entreprenörskap som ett nytt ämne. Dessutom ingår entreprenörskap i samtliga gymnasieprogramms examensmål. Gymnasieelevers behållning av entreprenörskap handlar till exempel om att utveckla entreprenöriella färdigheter som ger kreativa, nyfikna och handlingskraftiga individer förberedda för framtida utbildning och arbetsmarknadens krav. Entreprenörskap ska bidra till att ge elever ökat självförtroende och beredskap att anta utmaningar i att förverkliga idéer i praktisk handling. Exempelvis kan eleverna få prova på att bygga upp ett företag, ordna ett evenemang eller undersöka något. Elever förväntas lära sig samarbeta, bygga upp relationer med andra personer och utveckla personliga egenskaper som främjar entreprenörskap (GY 2011). Fokuseringen på entreprenörskap kan tolkas som att skolan måste närma sig arbetslivet men det handlar också om ett pedagogiskt förhållningssätt för att utveckla elevers kreativitet, idéskapande, planeringsförmåga, genomförande och utvär-

dering av genomförda projekt. I nordisk forskning om entreprenörskap lyfts ett mer elevaktivt arbetssätt fram för att skapa kreativa elever än vad som sker internationellt (Leffler, 2006).

Skolans värdegrund och uppdrag, i läroplan för grundskola, förskola och fritidshem (Lgr 2011), betonar att skolan ska bidra till att eleverna ska kunna utveckla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Även om entreprenörskap inte har fått lika mycket plats i Lgr 11 som i GY 2011, visar ändå läroplansskrivningen att entreprenörskap ska inledas i tidiga skolår.

Samverkan mellan skola och närsamhälle har redan poängterats i tidigare läroplaner från 1960-talet för både grundskola och gymnasium. Min uppfattning är också att samverkan med närsamhället utövas sporadiskt men nu behöver anta former som gynnar samtliga landets elever. Stöd för min uppfattning har jag i bland andra Svedberg (2007) som har studerat entreprenörskap i skolan.

KAPITEL 3

TEORI, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Forskarens mål med studier är att utveckla kunskap om något avskilt, begränsat i världen och som påverkas av hur forskaren personligen antar att världen är beskaffad. I mitt fall, gör jag det ontologiska antagandet att vi är i världen och det är omöjligt att avskilja världen från individen eller tvärtom. Våra uppfattningar av något, uppfattat som någonting i världen, varierar innehållsmässigt eftersom skilda erfarenheter påverkar vad vi uppfattar ur det som är studiens objekt. Andra antaganden skulle som följd av ovanstående generera andra kunskaper. Människan kan heller inte ”återvända till samma erfarenhet en gång till, eftersom tinget visar sig med ett ständigt nytt medvetandeinnehåll. Vi kan återvända till samma objekt men aldrig till samma erfarenhet av det” (Kroksmark, 1987, s.232).

Syftet med föreliggande studie är att bilda kunskap om och beskriva de kvalitativt skilda sätt med vilka gymnasieelever beskriver att de uppfattar entreprenöriellt lärande. Det entreprenöriella lärandet betraktar jag som en del av elevernas livsvärld.

Livsvärlden utgör den erfarenhetsvärld som eleverna är del av och som de tar för given. Den kan inte uppfattas på samma sätt av olika individer, då den är att betrakta som socialt betingad. Den fenomenografiska forskningstraditionen intresserar sig för individers skilda uppfattningar av något som framträder och visar sig som någonting för medvetandet hos den enskilde individen. Marton och Pang (2005) betonar, med referens till den tyske filosofen Bretano, att medvetandet måste riktats mot något med ett innehållsrelaterat fokus: "You cannot experience without something being experienced" (s.535).

Det är inte själva fenomenet i sig som ligger i fenomenografins intresse utan det som individen riktar sitt medvetande mot. I den här studien är det gymnasieelevers riktade medvetande mot det som framträder i studieobjektet²⁴ *entreprenöriellt* lärande.

Med ovanstående antagande har jag funnit den fenomenografiska forskningsansatsen²⁵ relevant för den här studien. Den gör enligt bland andra Marton & Booth, (2000), Pang (2003) och Uljens²⁶ (1998) det ontologiska antagandet att människa och värld inte är skilda åt utan utgör en intern relation. Relationen människa-värld är dialektisk, det vill säga människan

-
24. Ett objekt är avgränsat i individens livsvärld som han/hon ska fokusera på och beskriva sin uppfattning av.
 25. Första gången begreppet fenomenografi användes var av Marton 1981 och då i betydelsen beskrivande uppfattningar av omvärlden.
 26. Uljens (1989) ger en allmän översikt av fenomenografien. Dess teoretiska grundantaganden och historiska samhörighet med tidigare pedagogisk forskning behandlar Kroksmark (1987) ingående.

och världen definierar sig i samma stund i varandra (Kroksmark, 2007).

Den värld som människan erfar är samtidigt hennes livsvärld och som en följd av detta kan hon beskriva sina uppfattningar av den. Valet av fenomenografi har påverkats av att studien syftar till att beskriva individers kvalitativt skilda sätt att uppfatta och förstå något i sin livsvärld. Lärande definierat som att utveckla eller förändra en uppfattning av något, är en tolkning som dessutom stärker att studien görs inom fenomenografisk forskning.

Fenomenografin har vuxit fram och utvecklats under de senaste trettio åren. Från 1980-talet finns forskning som ger en översikt och en grund till fenomenografins utveckling, till exempel Larsson (1986). I det följande beskrivs termens ursprung och betydelse.

Termen fenomenografi, som är sammansatt av de båda leden *fenomen* och *grafia*, beskriver Kroksmark (1987) etymologiskt²⁷ genom att visa innebörden i termen och hur den kommer till användning samt vad den betecknar.

27. Fenomenen går tillbaka till det grekiska verbet *fainesthai* som betyder att visa sig och som gett substantivet *fainemenon* som betyder det sig-visande, det tydliga. Verbet är bildat ur *faino*, som betyder: att bringa i dagen, att ställa i ljuset, vars stam *fa-* betyder ungefär: det vari kan bli uppenbarat och i sig själv synligt. Vi måste alltså med begreppet fenomen förstå: Det-i sig-självisande, det uppenbara. Fenomen håller således den samlade totaliteten av det som visar sig.

Begeppet *grafia* är också det grekiska och utvecklat ur stammen *grafi*. *Grafi* betyder beskriva i ord eller bild, som är, det betecknande, t ex ett stycke verklighet eller en uppfattning av denna. I sitt förhållande till fenomen blir *grafi* en aktiv verksamhet som avbildar den studerade saken som kvalitativt skilda fenomen. *Grafia* inskränker sig inte endast till det skrivna språket utan omfattar även möjligheten till andra avbildningar. (Kroksmark, 1987, s.226-227)

Utöver att fenomenen visar sig för individen, visar de sig på kvalitativt *olika* sätt. Det är beroende av i vilken tillvaro de uppträder och hur den individ som avgränsat riktar sin kropp och sitt medvetande mot dem, öppnar för att ta emot, varsebli och fokusera fenomenet (Krokmark, 2007). Individen urskiljer fenomenet ur en helhet och kan uppfatta nya relationer mellan dem, vilket kan göra att något med ens uppfattas på ett nytt sätt (Johansson, 2009). Fenomenen kan till och med visa sig och uppfattas som någonting de i själva verket inte är, men som om de vore just något speciellt. Fenomen som uppträder i det sammanhanget får betydelsen - något skenbart (Krokmark, 2007).

Fenomenen visar sig således, och blir tydliga för subjektet, vilket leder till en *uppfattning* av studieobjektet ifråga.

UPPFATTNINGAR

Uppfattningsbegreppet har en överordnad ställning inom fenomenografin. Det är innehållet såsom individer uppfattar det på olika sätt som är i fenomenografins intresse. Krokmark (2007) betonar att en uppfattning består av en intentional akt där individen kroppsligt liksom medvetet alltid är riktad mot något speciellt, ett mål för handlingen. De fenomen som vid tillfället visar sig för individen, skapar uppfattningen. ”Tänkandet och handlandet antas som processer, där intentionaliteten avgränsar det vi till exempel tänker på, och där det tänkta objektet får en viss mening genom tankeakten” (Krokmark, 2007, s.6). Vidare kan detta innehållsligt uppfattas på skilda sätt av olika individer beroende på hur innehållet blir behandlat av subjektet, individen, eftersom det påverkar vilka skilda kvaliteter som var och en avgränsar.

Fenomenografin skiljer på *uppfattningar av vad*, som fenomenen och som visar sig som ett innehåll, och *uppfattningar av hur*, som processer som visar sig som hanteringen fram till det som visar sig för subjektet ifråga, i detta

fall eleverna. Uppfattningarna har alltid sin grund i en företeelse, ett innehåll, som går att beskriva.

Forskare har olika sätt att förklara vad en uppfattning är. Marton (1986) betonar att uppfattningar utgör en referensram för samlade kunskaper som en grund för att bygga resonemang på. Uljens (1989) framhåller uppfattningar i betydelsen av den grundläggande förståelsen av någonting, det vill säga i grunden sättet som individen uppfattar och förstår det studerade objektet på. Marton (1997) förklarar också att biologiskt uppstår uppfattningarna i individens nervsystem och att individen själv erfar en värld som en del av sig själv där uppfattningarna är delar av hennes värld.

När en uppfattning konstitueras innebär det att individen har tagit fasta på vissa fenomen som framträder tydligare än andra; ”when I direct my awareness to something, some features or aspects are discerned, whereas others are not discerned” (Runesson, 2006, s.400). För att kunna urskilja dessa, behöver människan känna till hur en variation av dem kan vara. Till exempel behöver hon känna till att något är långt för att hon har erfarenhet av något annat som varit kort. Utan denna medvetenhet skulle hon inte kunna förhålla sig till ett sådant fenomen som presenterar sig och som ger betraktaren (subjektet) uppfattningen. De fenomen som uppfattas som typiska, framträder också på ett sådant sätt att individen kan beskriva uppfattningen i ord för någon annan (Runesson, 2006).

Hur de erfarenheter som varje människa bär med sig påverkar vilken uppfattning som konstitueras, exemplifierar Marton och Booth (2000) och Runesson (2006). Om ett barn har erfarenhet av hur en gammal människa och hur en ung människa ser ut, kan barnet lättare urskilja vad barnet erfar är typiskt för en gammal människa till skillnad från vad som är typiskt för en ung människa. Barnet ser till exempel en bild av en människa och kan beskriva vad hon uppfattar av bilden som indikerar att hon är gammal. Det kan handla om att barnet urskiljer grått hår, böjd rygg

eller rynkiga händer för att barnet tidigare sett att en gammal människa har just detta. Den som inte har erfarenhet av hur en gammal människa ser ut, kan inte på samma grunder urskilja att det just är en gammal människa. Barnet vet inte vad hon ska rikta sitt medvetande mot, och kan därför inte bli medveten om vad som skulle kunna visa sig för henne, och hon har följaktligen inte heller sett vilka variationer som kan finnas. Däremot kan ett annat barn urskilja annat i sin beskrivning av att det är en gammal människa. De ser den gamla människan på olika sätt. Det som framstår för respektive barn i exemplet ovan, beror på vilka fenomen som blir fokuserade, träder fram för betraktaren, och blir till medvetande, samtidigt. Det framträdande kan skilja sig från person till person. Förmågan att uppfatta är beroende av vad och hur individen kan urskilja det som visar sig i medvetandet och att kunna urskilja de olika delarna samtidigt. Hos var och en finns de tidigare erfarenheter som påverkar medvetandet (Marton & Pang, 2005; Runesson, 2006).

Fenomenografin utgår från att det finns saker och händelser som har olika innebörd för olika människor. Forskaren kan endast inta en hållning till någon annans uppfattning och beskriva en annan människas värld så som hon beskriver den för någon annan. Fenomenografin lyfter fram och beskriver precis det som individen har gett uttryck för i sin beskrivning av hur någonting har visat sig som just någonting för den individen (Trigwell, 2000). Med de värderingarna har fenomenografin ”ett kantskt tankeinflöde” eftersom det hos Kant²⁸ finns en markerad skillnad mellan den ”verkligt sanna världen och den subjektivt uppfattade” (Kroksmark, 1987, s.227). I Kroksmark (2003) finns ett uttalande om att Kant ser på kunskap om verkligheten som att ”kunskapen om verkligheten är genuint individuell” (s.430). ”Phenomenography, in contrast, adopt an empirical orientation: they study the experience of others” (Marton & Booth,

28. Kant (1724-1804) tysk filosof som uttalade att ”kunskapen om verkligheten är genuint individuell”

1997; s.116). Marton (1978) förklarar att ”vi avstår från att yttra oss både om ursprunget till, och handlingskonsekvenserna av, de uppfattningar vi beskriver” (s.21). Fenomenografin är avbildande och beskrivande genom att den redovisar andras faktiska uppfattningar av något i deras tillvaro som har konstituerats som innehåll (Kroksmark, 1987).

Enligt Dahlin (1989) har flera fenomenografiska studier relaterade till subjektiva erfarenheter hos informanter dessutom lagt in värderingar på vilka orsaker som kan ha påverkat uppfattningarna. I dylika fall kan studien inte sägas vara baserad på subjektiva erfarenheter hos informanten. Den här studien har den distinktion som den fenomenografiska ansatsen har mellan hur någonting verkligen är och hur någonting uppfattas vara. Jag använder andra, gymnasieelever, som informanter, vilka får fungera som språkrör för att uttrycka hur de uppfattar entreprenöriellt lärande. Det vill säga att jag vill få veta vilken innebörd dessa elever ger studieobjektet.

Vissa påståenden i elevernas beskrivningar av vad den innehållsliga innebörden i entreprenöriellt lärande är, skulle kunna uppfattas som motsägsfulla eller rent av felaktiga, beroende på vilka uppfattningar forskaren själv eventuellt har. Jag tar emellertid elevernas perspektiv genom att inta en hållning till deras uppfattningar av entreprenöriellt lärande.

Wenestam (1984, a) samt Marton och Månsson (1984) betraktar ett skifte från en uppfattning till en annan som vanligt förekommande och även återkommande. De hävdar att informanten börjar reflektera över sitt eget tänkande i en intervjusituation och detta, hävdar de, leder till att informanten skiftar till en ny uppfattning, som också blir föremål för reflektion. Även denna gång kan det leda till en ny uppfattning som informanten finner rimligare än den tidigare. I en studie visar Wenestam (1984, b) hur informanterna gick från den ena uppfattningen till den andra under intervjun. De beskrev sina uppfattningar med i genomsnitt fyra olika vari-

anter. Det kunde till och med inträffa att informanter har återkommit till någon av de tidigare uppfattningarna flera gånger.

I kunskapsteoretisk mening kan uppfattningar ibland framstå som direkt felaktiga. Exempel på detta i den här studien skulle kunna vara elevers uppfattningar av vilken strategi de använder för att hantera en uppgift i matematik. Den professionelle läraren kan avgöra vilka uppfattningar av problemlösningstrategier som är framgångsrika och vilka som behöver utmanas för att växlas till andra mer utvecklingsbara för att eleven ska skaffa sig kvalitativt bättre kunskaper i syfte att nå de uppsatta målen inom ämnet. Detsamma gäller till exempel elevers uppfattningar av lärande i relation till arbete med att programmera och konstruera robotar (Kilbrink, 2008). När undersökningen som i den här studien däremot innebär att studera vilka olika uppfattningar som finns hos en grupp individer, är antagandet att det som uppfattas är sant för den som har uppfattningen och ingen annan ska kunna ifrågasätta uppfattningen. Det är innebörden i beskrivningarna av informanternas uppfattningar som intresserar fenomenografer och inte om det som uppfattats av individen skulle kunna vara rätt eller fel (Marton & Booth, 2000). Det innebär samtidigt att forskaren sätter parentes om sina egna uppfattningar av fenomenet. ”Vi måste betrakta påståendena, handlingarna och artefakterna för att komma fram till vilka sätt att erfara specifika aspekter av världen de återspeglar, oavsett deras giltighet, lämplighet eller funktionsduglighet” (Marton & Booth, 2000, s.157). Individen har intresset ställt i förhållande till den tillvaro som han/hon har erfarenhet av och det är detta som fenomenografin uppmärksammar.

Det görs ingen jämförelse i föreliggande studie mellan individernas svar på individnivå, vilket är i linje med fenomenografins ursprungliga syfte ”not [...] to classify people, nor is it to compare groups, to explain, to predict, nor to make fair or unfair judgements of people” (Marton, 1981, s.180). Fenomenografin är i grunden inte intresserad av att jämföra orsa-

ken till personers olika uppfattningar av något specifikt utan enbart göra en beskrivning av vilka varierande uppfattningar som förekommer på kollektiv nivå (Marton & Booth, 2000).

Säljö (2000) frågar om det överhuvudtaget är möjligt att relatera vad individer beskriver till olika sätt att tänka om fenomen. Han poängterar att det endast är den som varit med i konstituerandet som kan beskriva sin uppfattning av något och beskriver det utifrån den vana han/hon har av att berätta för andra. Den här aktuella empiriska undersökningen är genomförd på elever ur gymnasiets avgångsklasser vid ett studieförberedande program. De studerar vid en skola med en entreprenöriell profil och syftet är alltså att bilda kunskap om något som finns i elevernas livsvärld och som de följaktligen av egen förståelse kan ha bildat sig uppfattningar av. De kanske däremot inte har gjort någon reflektion och det är just deras oreflektade uppfattningar som jag vill nå med det fenomenografiska angreppssättet.

UPPFATTNING – ÅSIKT

Utanför fenomenografins perspektiv på uppfattningar av något, med betoning på innebörden, finns även uppfattningar som har en annan betydelse. Där kan uppfattningar handla om att ha åsikter om något, det vill säga i betydelsen att lägga en värdering på något där individen väljer mellan olika alternativ som att något är bättre än något annat eller att något är mer prisvärt än något annat. Att ha åsikter om något är då synonymt med att medvetet ha uppfattning *om* något (Marton & Pang, 2005).

FENOMENOGRAFINS FRAMVÄXT

Den tidiga fenomenografiska forskningsansatsen från 1970-talet,²⁹ som växte fram ur metodologiska erfarenheter från olika kvalitativa forskningsprojekt, främst med rötter i inlärningspsykologisk forskning, intresserade sig för att kartlägga utbildningsfenomen. Dessa redovisades med de kvalitativa skillnader som framkom i bland annat sättet att behandla och uppfatta ett visst innehåll av en text, med till exempel följande frågeställning: Hur bär sig de studerande faktiskt åt vid inläring? Fenomenografin har inte utvecklats inom någon teoretisk ram utan är empiriskt utprövad (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987). INOM-gruppen utgick från att människor har kvalitativt skilda sätt att uppfatta något (Alexandersson, 1994; Marton 1978; Marton, 1982; Marton, Dahlgren, Svensson, Säljö, 2001). Denna tidiga fenomenografiska forskning gav begrepp som atomistisk och holistisk kunskap samt yt- och djupkunskap ett innehåll och en framtida betydelse för den pedagogiska forskningen (Kroksmark, 1987).

Forskargruppens intresse utvidgades efterhand och den fenomenografiska ansatsen utvecklades ur de erfarenheter som INOM-gruppen gjorde från sina forskningsprojekt kring inläring. Under slutet av 1980-talet omfattade den ett brett forskningsfält. Den hade inte enbart intresse av människors inläring utan omfattade nu även studier av ”undervisning, kommunikation, påverkan, kulturella förändringar, flöden mellan kulturer och så vidare” (Svensson, 1989, s.40). Exempel på fenomenografiska studier som är utanför skolans undervisningsområde är dels barns uppfattningar av döden (Wenestam, 1980), dels människors uppfattningar av

29. Den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklades under 1970-talet av den så kallade INOM-gruppen (Inläring och Livsvärldsuppfattning) vid dåvarande Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet. I gruppen ingick bl a Ference Marton, Lennart Svensson, Roger Säljö och Lars-Owe Dahlgren.

skattesystemet (Dahlgren, 1981), och dels uppfattningar av politisk makt (Theman, 1983). Senare återfinns fenomenografin till exempel i studier vid undersökningar av predikanter och åhörarens uppfattningar av predikan (Almer, 1999), för att identifiera uppfattningar av kompetent arbete hos ingenjörer i ett biltillverkande företag (Sandberg, 2000), och för att undersöka uppfattningar av ledarskap bland sjuksköterskor på en intensivvårdsavdelning (Rosengren, Athlin, Segesten, 2007).

Sammanfattningsvis är det framförallt pedagogiska frågor som fenomenografin tar upp men innehållet kan följaktligen även vara andra områden.

Många har ställt sig frågan om fenomenografi är en metod eller en teori. Enligt Marton och Booth (1997) är den ingetdera:

Phenomenography is not a method in itself – though there are methodical elements associated with it – nor is it a theory of experiences – though there are theoretical elements to be derived from it. And phenomenography is not merely an opportune player which can assume the role needed for the moment. Phenomenography is rather a way of – an approach to – identifying, formulating and tackling certain sorts of research questions, a specialization which is particularly aimed at questions of relevance to learning and understanding in an educational setting. (Marton & Booth, 1997, s.101)

TEORETISK FÖRANKRING

Fenomenografin uppstod enligt bland andra Kroksmark (1987) som en empiriskt utprövad forskningsmetod utan att vara ansluten till någon specifik teoretisk referensram men med influenser från kontinental filosofi. Från mitten av 1970-talet har den inspirerats av flera olika inriktningar; dels inlärningspsykologi som nämnts ovan, dels gestaltpsykologi, dels av psykoanalys och dels av fenomenologi. Fenomenografin finns inom flera

pedagogiska fält, beroende på att den är rörlig och aldrig har stagnerat i sin utveckling. Kroksmark (2007) hävdar att fenomenografin retroaktivt har kunnat knytas tillbaka till annan forskning som har verkat inflytelserik på den fenomenografiska ansatsen. Han framhåller till exempel den pedagogiska forskning som Bertil Hammer,³⁰ Sveriges förste professor i pedagogik under tidigt 1900-tal, bedrev inom kvalitativ analys, som Hammer kallade didakografi. Han riktade sitt forskningsintresse mot människors subjektiva erfarenheter av företeelser så som de intuitivt uppfattade dem och så som de beskrev dem för forskaren. I Hammers pedagogiska forskning fanns således väsentliga delar av det som fenomenografin senare åter har tagit upp och då med inflöden från kontinenten. Ett antal olika försök har gjorts av forskare i syfte att teorilägga fenomenografin med utgångspunkt i psykoanalys (Theman, 1983), i fenomenologi (Kroksmark, 1987), i hermeneutik (Dahlin, 1989) samt i variationsteori (Marton & Booth, 1997).

Av likheter med fenomenologin visar till exempel Uljens (1989) hur Schutz utvecklade den fenomenologiska sociologin som har intresse i hur människors kognitiva verklighet utgår från den subjektiva erfarenheten, vilket jag har nämnt som en kärnpunkt inom fenomenografin. Däremot skiljer sig fenomenografin från Husserls fenomenologi, vilken enligt Uljens antar att det existerar en verklig värld vars betydelse är oberoende av individens uppfattning. En annan skillnad är att i viss fenomenologi är det forskarens egen erfarenhet som står i centrum. I fenomenologin är strävan att finna det mest väsentliga, essensen, i uttalanden medan fenomenografin i stället har som främsta intresse de kvalitativa variationerna som på kollektiv nivå kan förekomma i informanternas beskrivningar av uppfattningar (Johansson, 2009; Marton & Booth, 1997): ”The aim is, however not to find the singular essence, but the variation and the archi-

30. Professor Bertil Hammer hävdade att ”pedagogiken skulle beskriva vardagsnära och konkreta sammanhang” (Kroksmark, 1987, s.159).

texture of this variation in terms of the different aspects that define the phenomena” (Marton & Booth, 1997, s.117).

Nästa avsnitt placerar in den här studien i en av fenomenografins forskningsinriktningar.

TRE FORSKNING SINRIKTNINGAR

Tidigt kunde fenomenografen indelas i tre forskningsinriktningar. En del av fenomenografen inriktades på studier av utbildningseffekter där fenomenografer studerade sambandet människors uppfattningar av inläring och deras sätt att tillgodogöra sig ett bestämt innehåll. Den andra inriktningen var på allmänpedagogiska studier, där människors uppfattningar av olika aspekter av världen var i fokus. Den tredje inriktningen var på fackdidaktiska studier, det vill säga uppfattningar av centrala begrepp av ämnesdidaktisk natur (Alexandersson, 1994; Uljens, 1989). Den andra inriktningen är aktuell i föreliggande studie om att bilda kunskap om och beskriva de kvalitativt skilda sätt med vilka gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande. I den allmänpedagogiska inriktningen återfinns skolforskning om bland annat uppfattningar av lärarkunskap, lärares uppfattningar av undervisning, lärares uppfattningar av utvecklingsarbete och barns uppfattningar av inläring och läsning (Alexandersson, 1994; Uljens, 1989). Oavsett forskningsinriktning, beskriver samtliga människors skilda uppfattningar av samma fenomen i sin omvärld. Alexandersson förklarar att;

Olikheter i uppfattningar förklaras av att *olika* människor gör *olika* erfarenheter genom att de har *olika* relationer till världen. Människor gör sedan *olika* analyser och erhåller *olika* kunskap om dessa objekt. (Alexandersson, 1994, s.73)

UPPFATTA – ERFARA

Under slutet av 1990-talet när fenomenografin gör ett nytt försök till teoretisk förankring genom variationsteorin är termen erfara vanligt förekommande i texter. Marton och Booth (2000) skriver till exempel att grundenheten i den fenomenografiska forskningen är ”ett sätt att *erfara* någonting” (s.146). Det kan översättas med att fenomenografiskt *uppfatta* någonting.

Erfara är ett begrepp som pekar på att individen ifråga har förtrogenhet från tidigare möte med ett visst fenomen. I varje ny situation erfar individen någonting som just någonting. Erfarenheten är dynamisk och individen transfererar det erfarna in i en ny situation eller nytt innehåll för att förvärva sin uppfattning. Överföringsprocessen inbegriper att individen tar med sig en erfarenhet vidare (Marton & Booth, 2000).

När individen uppfattar något betyder *uppfatta* att urskilja och ställa fenomenet mot den erfarenhet som finns sedan tidigare i individens medvetande. Det betyder, som jag ser det, att kvalitativa skillnader i sätt att erfara något går tillbaka till vilka kvaliteter som finns i de tidigare gjorda erfarenheterna och hur dessa erfarenheter varierar får betydelse för uppfattningen. Med detta resonemang, förstår man också att det finns flera olika uppfattningar av en företeelse, då olika människor relaterar till olika erfarenheter av detsamma eller något liknande erfaret fenomen. Jag använder i denna studie erfarenhet och uppfattning som synonyma begrepp, det vill säga båda utgör det som konstitueras av det som visar sig för betraktaren av fenomen. Sambandet mellan en individs erfarenhet, medvetande och verklighet kan beskrivas enligt följande:

Strukturen i en enskild persons medvetande förändras hela tiden, och summan av alla erfarenanden är vad vi kallar den personens medvetande. Ett erfalande är en intern relation mellan personen som erfar och fenomenet som erfars; det återspeglar båda två i lika hög grad. Om medvetandet är summan av alla erfarenanden, då beskriver medvetandet världen lika mycket som den beskriver personen. En persons medvetande är världen såsom den erfars av just den personen. (Marton & Booth, 2000, s.143)

Citatet ovan skildrar medvetandet som summan av en persons alla erfarenanden och att medvetandet beskriver världen lika mycket som det beskriver personen. En invändning mot Martons och Booths (2000) påstående är att medvetandet inte kan agera på det sättet. Medvetandet kan uppfatta det som träder fram ur fenomen och blir till medvetande, men har inte förmågan att beskriva. Se till exempel Runesson (2006).

MEDPRESENTATION

Det är inte möjligt att erfara något isolerat från något annat. Våra erfarenanden finns alltid tillsammans med andra erfarenanden utan att vi är direkt medvetna om dem. Vissa finns i förgrunden och andra finns i bakgrunden och de påverkar människans uppfattningar av olika fenomen. Inom fenomenografin som använder begreppet medpresentation för detta betyder det att erfarenanden av olika slag samtidigt presenterar sig för människan; ”Det vi inte ser, och till och med inte kan se, medpresenteras” (Marton & Booth, 2000, s.133). De båda forskarna ger exempel från hur vi kan erfara ett helt bord fast vi bara ser en bordsskiva. Vi kan erfara helheter eftersom delarna är delar av något. Bordsbenen medpresenterar sig för oss eftersom vi tidigare har erfarenhet av att en bordsskiva inte kan sväva fritt omkring i rummet utan har en fast förankring i bordsbenen.

Omsatt i den här studien betyder det att när något visar sig som något för eleven är det beroende av den struktur som finns i elevens medve-

tande som öppnar för att fenomen visar sig och erfars i förgrunden, som betonade, respektive i bakgrunden, som obetonade. Det handlar på det sättet om hur eleven just i det ögonblicket uppfattar förhållandet mellan olika aspekter av företeelsen. ”En individs sätt att erfara ett fenomen definieras av vilka aspekter hos ett fenomen och vilka urskilda relationer dem emellan som finns samtidigt närvarande i denna individs fokuserade medvetande” (Marton & Booth, 2000, s.134).

Eleverna studerar samma avgränsade företeelse men jag antar att den kommer att uppfattas på flera olika sätt och detta gäller även vad det är som de uppfattar. Jag antar att för somliga är vissa aspekter av företeelsen mer framstående än andra och uppfattningarna kommer att påverkas av detta. Av uppfattningarna kan det också vara omedvetna medpresentationer som påverkat uppfattningen.

Ett tillvägagångssätt för att skaffa sig kunskap om gymnasieelevers uppfattningar av entreprenöriellt lärande, både vad det är och hur de använder det, är att be eleverna beskriva sina uppfattningar av det. Detta stärks av vad Marton (1997) beskriver när han hävdar att ”när vi [...] strävar efter en erfarenhetsmässig beskrivning försöker vi se *med* personerna och se världen som de ser den” (s.103). För att försöka se med personerna behöver de ges möjlighet att uttömmande få beskriva sina erfarenheter medan forskaren lyssnar och orienterar sig i deras beskrivningar.

För att undersöka individers varierande uppfattningar av fenomen använder fenomenografin i huvudsak intervjuer. Det kommande avsnittet diskuterar den fenomenografiska intervjun.

DEN FENOMENOGRAFISKA INTERVJUN

Modellen för att samla in empiriska data inom fenomenografin bygger i allmänhet på djupintervjuer för att få tillgång till informanternas beskriv-

ningar av sina uppfattningar. Ahlberg (1992) har använt både intervjuer och observationer för elevers uppfattningar av problemlösning och samspel mellan elever. Ytterligare en modell har Wenestam och Wass (1987) då de samlade in barns teckningar av döden och följde upp med intervjuer av barnens teckningar.

Ramen för den fenomenografiska intervjun är att den består av ett antal teman och att intervjuerna till sin konstruktion är öppna och minimalt strukturerade. Ramen ger utrymme för informanten att definiera in innehållet i de avgränsningar som är naturliga för var och en som intervjuas inom ett område som han/hon är bekant med (Krokmark, 1987).

Ett begränsat antal individer intervjuas ingående om sina uppfattningar. Med ingående betyder här att få informanten att i så stor utsträckning som möjligt berätta vad som visar sig ur det specifika fenomenet, vid behov sammanfatta sin uppfattning, och när det behövs svara på frågor som intervjuaren ställer i anslutning till informantens utsagor. Hur många intervjuer som kommer att genomföras går inte att bestämma på förhand. Arbetet fortsätter tills intervjumaterialet är mättat, det vill säga när inget nytt tillförs undersökningen. Intervjuerna, vilka innehåller beskrivningar av informanternas uppfattningar av vad och hur de beskriver att de uppfattar aspekter av det undersökta, är på det viset en empiriskt grundad beskrivning av olika individers uppfattningar så som de har beskrivit dem vid intervjutillfället (Alexandersson, 1994).

Arbetsgången vid undersökningar i fenomenografiska studier kan ha varierande form beroende på syftet och innehållet i undersökningen. Undersökningsmaterialet kommer att innehålla andra personers än forskarens uppfattningar av ett fenomen, så som det visar sig för de personerna. I huvudsak följer en fenomenografisk undersökning den följande beskrivna arbetsgången, enligt Uljens (1989).

I förberedelsefasen ingår att avgränsa en bestämd företeelse i omvärlden och urskilja aspekter av densamma för att kunna identifiera forskningsobjektet. Nästa fas består av insamling av data från intervjupersoners uppfattningar samt att transkribera intervjuerna. I den därefter kommande fasen är fokus på att identifiera och kartlägga de intervjuades uppfattningar ur utsagorna, att förstå meningsinnehållet i varje utsaga, för att kunna blottlägga skillnader i informanternas uppfattningar. Forskaren strävar efter att presentera olika sätt att uppfatta en företeelse och kunna dela in de olika uppfattningarna som finns i materialet i kategorier och ännu mer generellt att föra samman dem som hör ihop i ett antal beskrivningskategorier. Kategorierna kan vara logiskt eller hierarkiskt relaterade till varandra. Analysen resulterar i ett antal beskrivningskategorier som representerar kvalitativt³¹ skilda grupper av uppfattningar hos en bestämd population rörande något bestämt i deras livsvärld. När beskrivningskategorierna är identifierade ur det empiriska materialet är också studien fullbordad (Uljens, 1989).

Uljens beskrivning av hur den metodiska arbetsgången vid en fenomenografisk undersökning kan se ut, saknar ett slutmål. Jag syftar på en samordning av beskrivningskategorierna i det som bland annat Kroksmark (1987) och Alexandersson (1994) benämner ett gemensamt utfallsrum. Detta utfallsrum innehåller samtliga de kvalitativa skillnader av innebörder i uppfattningar som informanterna gemensamt har gett uttryck för. Med den slutprodukten uttalar sig fenomenografen generellt om människors varierande uppfattningar av ett specifikt innehåll i livsvärlden så som informanterna har beskrivit dem (Kroksmark, 1987; Marton & Booth, 2000).

31. Termen kvalitativ kommer ur det latinska ordet *qualitas* som betyder egenskap, sort, beskaffenhet. I svenskan sätter vi kvalitativ i motsats till kvantitativ som kommer ur det latinska ordet *quantitas* som uttrycker storlek, omfattning och utsträckning; *quantus* hur stor?, så stor som, som kan mätas och uttryckas i siffror i motsats till kvalitativ som kräver beskrivningar (Egidius, 2006, s.222).

KRITISKA RÖSTER OM FENOMENOGRAFIN

Jag kan se det som problematiskt att försöka nå det som Marton och Booth (2000) hävdar att fenomenografin har intresse i, nämligen uppfattningar som är *oreflekterade*, det vill säga det informanten först spontant har kommit att tänka på när jag ställer en fråga. Det är omöjligt att kunna veta om eleverna i min studie har eller inte har reflekterat över vad entreprenöriellt lärande är för dem i deras gymnasieutbildning. Någon av deras lärare kan ha väckt intresset för vad det skulle kunna vara, och i så fall kan eleverna ha reflekterat över hur de till exempel använder entreprenöriellt lärande. Vad innebär det att i intervjusituationen försöka att nå det oreflekterade? Kan det resultera i att om jag ställer ett antal följdfrågor för att nå bakom en elevs ytligaste uppfattning för att få förståelse av elevens uppfattning, eleven samtidigt kan påverkas att lämna sitt oreflekterade tillstånd i tänkandet och övergå till ett reflekterat sådant? Kan jag alltså verkligen veta att jag når det oreflekterade? Jag gör helt enkelt antagandet att deras uppfattningar är oreflekterade.

Annan kritik mot fenomenografin är att den i efterhand skulle ha byggts upp med hjälp av andra teorier utan att ha en egen. Jag bemöter den kritiken med att se det som en styrka att i stället ta vara på de teorier som redan finns och samtidigt välja att integrera delar av dem i den fenomenografiska ansatsen. Den har inte stagnerat utan är i ständig utveckling, med hänvisning till det uttalande som det förefaller som att fenomenografin fortfarande gör, att den ”aldrig har stelnat i en skola” (Kroksmark, 1987, s.226). Jag har tidigare lyft fram att forskare har försökt med olika teoriläggningar av fenomenografin.

Hasselgren och Beach (1996) riktar kritik mot fenomenografin då de hävdar att det är en svaghet att den inte lyfter fram resultat på individnivå utan endast på kollektiv nivå. De riktar likaså kritik mot att fenomenografin är tillfreds med att olika uppfattningar existerar utan att försöka förklara de bakomliggande orsaker som de båda forskarna hävdar kan

finnas till de olika uppfattningarna. De betonar också sin uppfattning att det är en svaghet att inte forskare av fenomenografiska studier besitter djupa teoretiska kunskaper inom det ämnesområde som de undersöker. Hasselgren och Beach ifrågasätter om fenomenografin överhuvudtaget är bra för någonting annat än att den har skapat en lång och produktiv forskningstradition i Göteborg. Hasselgrens och Beachs kritik mot fenomenografin kan inte få vara obesvarad. Jag anser att en styrka med fenomenografin är att den uttalar sig på kollektiv nivå. Individens olika uppfattningar finns representerade i beskrivningskategorierna som är formade efter de individuella beskrivningarna av uppfattningar. De bakomliggande orsakerna är inte intressanta med fenomenografiska ögon sett. Om detta hade varit ett syfte, kunde en teori som svarar upp mot detta ha valts. Den forskare som har djupa teoretiska kunskaper inom studiens ämnesområde, anser jag är fast i sin egen föreställning och får svårare att förhålla sig till andras beskrivningar av ett studieobjekt. Hasselgren och Beach framhåller dock, i sin annars negativa kritik, att fenomenografin har viss förankring i fenomenologin och dessutom att den ger användbar information i studier av lärande och det är till studier av lärande som jag har använt fenomenografin.

FÖRSTA KONTAKTEN MED MINA INFORMANTER

Jag gjorde ett slumpmässigt urval inom den grupp avgångselever som tillhörde det gymnasieprogram där studien gjordes. Namnen på eleverna erhöll jag på klasslistor från skolans expedition. Jag klippte isär klasslistorna och lade samtliga namn i ett kuvert. Därefter drog jag i blindo en namnlapp och den elev vars namn stod på lappen, kontaktade jag med ett telefonsamtal. I de fall som eleven inte var anträffbar hemma men någon förälder hade svarat, presenterade jag schematiskt min undersökning och berättade varför jag kontaktade just den här eleven för medverkan i studien samt hur jag erhållit telefonnumret. I de fall eleven inte var anträffbar

hemma, fick jag elevens mobilnummer eller upplysningen att ringa vid ett senare tillfälle. Om varken elev eller förälder svarade vid det första försöket att nå kontakt, ersattes eleven av ett nytt namn draget ur kuvertet med allas namn i. Den information som de blivande informanterna erhöll presenteras under rubriken Etiska aspekter och överväganden. Sättet på vilket informationen gavs, skiljer sig från den personliga åsikt om att skriftligt lämna informationen före intervjutillfället som Bell (2006) uttrycker att hon har. Informanterna i studien har endast fått den muntligt. Jag har berättat om studien och deras medverkan dels i telefonsamtalet en till två veckor före intervjutillfället, dels i direkt anslutning till intervjun.

När andra människor är involverade i en undersökning som denna, är det av största vikt att respektera deras existens och deras erfarenhet genom att uppfylla de etiska principer som är framtagna för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning, vilka jag kommer att behandla i det kommande kapitlet och visa hur jag använt mig av dessa principer.

ETISKA ASPEKTER OCH ÖVERVÄGANDEN

Sammanfattningsvis har de forskningsetiska principerna beaktats under hela forskningsprocessen. Redan i det inledande telefonsamtalet med eleven och ytterligare i direkt anslutning till intervjutillfället har varje elev fått muntlig information om varför jag gör undersökningen, vad den handlar om och hur resultatet kommer att användas. Jag har också berättat övergripande att frågorna kommer att handla om gymnasieelevers lärande men inte gett exempel på någon fråga. Eleven har fått veta hur svaren kommer att användas och att han/hon som informant är anonym, vilket i elevens fall har betytt att jag gett honom/henne ett annat namn. Ersättningsnamnet är till för att kunna skilja informanterna åt. Benämningen följer heller inte den kronologiska ordning som intervjuerna är gjorda efter, detta för att ytterligare vilseleda eventuella försök till identifieringar i materialet. Eleven har inte fått veta vilket namn som jag

har noterat i mitt anteckningsblock inför varje intervju. Somliga forskare väljer att i stället för nytt namn ge varje informant ett nummer men jag tycker det är läsvänligare i resultatkapitlet att ha ett namn på informanten.

Min information om intervjun redan i det inledande telefonsamtalet och även i samband med intervjun är till för att eleven ska ha möjlighet att direkt vid telefonsamtalet kunna välja att avstå från att delta i studien. Oavsett elevens skäl till att inte ställa upp i en intervju, skulle jag ha accepterat hans/hennes skäl till detta. Det skulle också ha kunnat inträffa att eleven hade svarat positivt på att bli intervjuad vid telefonsamtalet men senare ångrat sig och ringt mig eller valt att meddela mig det när jag i anslutning till intervjun ger samma information om studien igen. Det är emellertid ingen elev som har avböjt eller ångrat intervjun. Samtliga informanter deltar således i studien av egen fri vilja.

De klasslistor med elevernas namn och telefonnummer som jag erhållit från expeditionen på elevernas skola, förvaras idag på säker plats och kommer att förstöras då avhandlingen är färdig.

Studiens undersökning följer de etiska principer som är framtagna för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning och som gäller sedan mars 1990 (HSFR, CODEX, 20090406).

Vid varje studie måste forskaren själv ta i beaktande de forskningsetiska principerna för att skydda informanterna i forskningsprocessen. I de etiska principerna poängteras det så kallade forskningskravet, vilket innebär att det är viktigt att de kunskaper som är tillgängliga utvecklas och fördjupas och att metoder förbättras inom forskningen. Samtidigt måste det vara en självklar utgångspunkt att samhällets medborgare skyddas psykiskt och fysiskt, behandlas ödmjukt och inte utsätts för kränkning, enligt det så kallade individskyddskravet. Både forskningskravet och individskyddskravet behöver vara väl avvägda för att inte kunna bli utsatta för tveksamheter utifrån. Ansvar att uppfylla de etiska principerna vilar på

den enskilde forskaren, genom att han/hon utifrån egna reflektioner och insikter om ansvarstagande, bedöma vad som är lämpligt i olika möten med informanter. Vetenskapsrådets etiska regler ska ses som ett underlag och en vägledning för forskarens ansvarstagande, dels för att skaffa sig information, dels för att offentliggöra forskningsresultat (Vetenskapsrådet, 2004).

Individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav som forskaren har att beakta för att deltagarna i undersökningen skall erhålla skydd mot otillbörlig insyn, fysisk eller psykisk skada, förödmjukelse eller kränkning (HSFR, CODEX, 20090406).

De fyra allmänna huvudkraven på forskning är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

Informationskravet lyder:

Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. (HSFR, CODEX, 20090406, s.7)

Kravet om information har i den här undersökningen inneburit att informanterna muntligt har informerats om att jag är intresserad av gymnasieelevers uppfattningar av lärande som jag skulle vilja få tillgång till i min forskning. Ingen elev har frågat mig ytterligare om mitt intresse av deras lärande och därför har den informationen inskränkt sig till ovanstående.

Eleverna har upplysts om att deras deltagande är frivilligt och att de när de vill eller känner behov av att avbryta sin medverkan, får göra det. De har också fått veta att deras medverkan inte syns med deras riktiga namn i samband med att studieresultaten kommer att offentliggöras i en avhandling och även i andra sammanhang där denna forskning diskuteras, för att

ingen ska kunna känna igen vilken informant som har lämnat uppgifter.

Samtyckeskravet lyder:

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. (HSFR, CODEX, 20090406, s.9)

Kravet på samtycke har beaktats när jag frågat eleverna om de vill delta i min studie. Ingen har avböjt men i några fall har eleven haft synpunkter på vilken tidpunkt som i så fall skulle passa honom/henne och jag har i förekommande fall anpassat mig efter den föreslagna tiden.

Konfidentialitetskravet lyder:

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (HSFR, CODEX, 20090406, s.12)

Kravet på konfidentialitet har jag förklarat för eleverna med att uppgifterna inte kommer att lämnas ut till någon annan än de som handleder mig i min utbildning och om de som slutgiltigt ska bedöma min studie har intresse av att ta del av intervjumaterialet. Alla omnämnda personer, informanten själv och skolans namn är anonymiserade i det materialet och jag förvarar intervjumaterialet på säker plats. Ingen utomstående ska kunna ta del av det insamlade materialet för att kunna identifiera enskilda personers medverkan.

Jag är samtidigt medveten om att kravet på konfidentialitet kan vara svårt att uppfylla trots löften om att ingen del av materialet ska kunna identifieras av utomstående. Utan att jag har berättat var jag har gjort min studie, kan någon informant ha berättat om intervjun för någon utomstående

eller också kan någon person ha sett och känt igen mig och förstått att jag gör en undersökning på den platsen för att de känner till mitt intresse för entreprenöriellt lärande. Det går aldrig att helt bortse från att det kan vara svårt att klara konfidentialitetskravet, men jag har ändå på mitt sätt försökt att göra det svårt, helst omöjligt, för utomstående att känna igen informanter och plats. Det tillskott av information inom området som informanterna bidragit med, bedömer jag inte heller på något vis som att det skulle vara negativt för den enskilde informanten om han/hon mot förmodan ändå skulle kunna identifieras av någon utomstående.

Nyttjandekravet av insamlade uppgifter lyder:

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (HSFR, CODEX, 20090406, s.14)

Kravet om nyttjande har förklarats med att jag förvarar materialet på säker plats och att det inte kommer att hamna i orätta händer. Eleverna har fått veta att det kommer att finnas tillgängligt i min avhandling och att all data är anonymiserad. I direkt anslutning till att intervjun är avslutad har jag än en gång försäkrat mig om ifall det är OK att jag använder det intervjumaterial, som vi just har spelat in, till min studie. Ingen har nekat till, eller haft synpunkter på, användningen.

Tillförlitligheten i kvalitativa studier som denna, mäts inte i kvantitativa termer men nämnas kan att intervjuguiden som presenteras nedan har gett informanterna plats för flexibilitet i hur de väljer att beskriva sina uppfattningar. Följdfrågor till informanterna har också getts för att de skulle kunna bidra med ett rikt material till studien.

INTERVJUGUIDE

Det vanligaste sättet att generera data till fenomenografiska studier är intervjuer som är öppna, vilket ger informanten frihet att själv avgränsa, behandla och definiera innehållet (Alexandersson, 1994). Även om intervjun genomförs med en öppen intervjuguide i stället för till exempel en strukturerad, är det lätt att intervjun i insamlingsfasen hamnar någonstans mitt emellan. Kvale (1997) betonar att det är nödvändigt att ge informanten den frihet som det betyder att få berätta om vad som intresserat honom/henne inom forskningsområdet. Intervjuaren behöver i det fallet kunna släppa på intervjuguiden. Trots att det enligt Hartman (1998) skulle ha varit enklare att följa en strukturerad intervjuguide utan några sidospår vid intervjun, valde jag i denna fenomenografiska studie att göra intervjuguiden öppen.

Jag antog att eleverna skulle känna sig mer tillfreds med intervjun och dessutom lämna mer omfattande svar om de själva kunde vara med och påverka intervjun. Därmed blir intervjun båda parter angelägenhet (Kvale, 1997) men det är forskaren som har kontroll över situationen och för intervjun framåt. En halvstrukturerad eller öppen intervju har enligt Hartman en hög grad av öppenhet i frågorna, till exempel ”Berätta om ...” men också frågor som leder till ett förtydligande av informantens resonemang som ”Hur menar du?” eller ”Hur tänker du då?”.

Intervjuguiden (bilaga 1) består av övergripande teman vilka behandlar elevernas uppfattningar av följande: deras projektarbete, tankar runt en given uppgift, att organisera sitt arbete, betyg, att lära i olika sociala praktiker samt utvecklade egenskaper hos eleven. Varje tema tjänar som utgångspunkt för intervjun och ger en inledande inriktning åt samtalet. Intervjuguiden har i sig syftat till att ge viss garanti till att samma frågeområde behandlades för samtliga gymnasieelever.

Intervjuns övergripande temafrågor är desamma till alla informanterna.

Enligt Hartman (1998) ska temafrågorna ha samma ordningsföljd genom samtliga intervjuer. I mitt fall bröts denna frågeordning vid några tillfällen då eleven föregrep delar av något tema genom att fläta in svar på någon temafråga som jag hade tänkt skulle komma senare i intervjun. I stället för att avbryta, noterade jag bara kort för mig själv att jag inte skulle ställa denna fråga senare eller en av de eventuella följdfrågorna eftersom de redan var besvarade av eleven. Kvale (1997) är inte lika bestämd på ordningsföljden av frågorna vid en intervju, som Hartman är, utan hävdar i stället att ”det vilar på intervjuarens omdöme och känslighet att avgöra hur strikt han ska följa guiden och hur långt han drivas iväg med den intervjuades svar” (Kvale, 1997, s.121).

Intervjuguiden hade stor öppenhet mot elevernas svar. Ingen intervju kom därför att vara den andra helt lik när det gällde koncentrationen på de teman guiden innehöll. De olika temana var visserligen fastställda på förhand och uppföljningsfrågor kom till efter elevernas beskrivning av sina uppfattningar. Det avgörande för vilka frågor som ställdes var ofta att jag ville förvissa mig om att eleven och jag hade fokus på samma studieobjekt. Jag kunde till exempel fundera över hur eleven definierade innehållet och hur det egentligen visade sig, vad eleven menade med just det svaret, hur eleven kunde uppfatta det eller vilken betydelse något hade för eleven.

I intervjuerna strävade jag efter att eleverna skulle använda en beskrivande framställning. När en elev i sin beskrivning associerade till saker som jag uppfattade var angelägna att ta upp och berätta om, lämnade jag utrymme för detta. Jag styrde tillbaka intervjun till exempel med en fråga om jag tyckte att eleven alltför snabbt lämnade det aktuella temat eller om jag uppfattade att ett sidospår hade betydelse för detta tema och därför behövde fördjupas ytterligare. Styrkursen mot det studerade objektet bestämdes alltså av intervjuaren.

Under den tid, cirka 45 minuter, som varje intervju varade, fokuserade jag på att till fullo avtäckta elevens uppfattningar av vad som visade sig av studieobjektet för honom/henne. I fenomenografiska intervjuer är det angeläget att den intervjuade får vara så tydlig i sina beskrivningar att inga oklarheter kvarstår för forskaren om vilken kategori som varje utsaga ger uttryck för. Följdfrågor som till exempel ”Hur menar du?” eller ”Hur tänkte du?” eller ”Kan du förklara detta en gång till?” behövde jag ställa några gånger. Ibland behövde jag också repetera en följdfråga genom att ställa den på ett annat sätt, för att komma åt elevens uppfattning av något. Min intervjuguide fungerade i övrigt som ett ramverk för intervjuerna och tillät eleverna att förhålla sig fritt inom det.

INTERVJUERNAS GENOMFÖRANDE

Under läsåret 2007/2008 intervjuades de sexton gymnasieeleverna. Samtliga har intervjuats individuellt under cirka 45 minuter. Intervjuerna genomfördes på elevernas gymnasieskola där vi hade tillgång till ett avskilt tyst rum. Eleverna har således varit i sin invanda miljö och jag har kommit till informanterna, vilket förstärker att studien är empirinära. Vid intervjutillfället har jag åter gett samma information som vid telefonsamtalet med eleven, om informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav, som jag skrivit fram under rubriken Etiska aspekter och överväganden.

Som inledning på intervjun samtalade vi om varför eleven hade valt utbildningen, vad deras föräldrar försörjde sig med, och därefter fick de göra en kort presentation av det projektarbete som de arbetat med en längre tid under utbildningen. Varför eleven hade valt utbildningen var en ingångsfråga vid intervjun som jag i ett tidigt skede av studien hade planer på att sätta i relation till föräldrarnas försörjning. Efter överväganden insåg jag att den jämförelsen skulle kunna utgöra en egen studie vid ett annat tillfälle. Av elevernas berättelser framkom att flera av dem hade mer

eller mindre omedvetet startat sitt projektarbete redan första gången de besökte sitt fadderföretag. Det sista året hade samtliga elever starkt fokus på projektarbetet.

En strävan under intervjun var att eleverna skulle känna att deras beskrivningar var viktiga. Jag visade intresse av att få just deras uppfattning eftersom de var insatta i området. Ibland har det verkat svårt för eleverna att beskriva sina tankar kring en för dem svår fråga om något som de kanske inte tidigare reflekterat över. De har under sitt tankearbete uttryckt sig i stil med ”Åh, vad knepigt”, ”Det har jag aldrig tänkt på”, ”Det är svårt för mig att svara på som inte har något annat att jämföra med men ...”. Vid några tillfällen har de också svarat ”Det vet jag inte”.

Min frågeställning har fördjupats något under intervjuerna och elevernas aspekter av vad som visat sig för dem har starkare kommit i fokus. Jag har anpassat intervjufrågorna efter vad Kroksmark (2007) föreskriver, nämligen att intervjufrågorna i fenomenografiska studier utgörs av en öppen frågemetod med djupintresse. Jag har uppfattat att en strävan är att samma studieobjekt ska gälla för alla individer i en studie och att det är variationerna i uppfattningar av det som framträder för individen som är intressanta. Studiens objekt, entreprenöriellt lärande, är detsamma för alla, men innehållet i projekten varierar beroende på att de fadderföretag som eleverna är knutna till under studietiden har vitt skilda inriktningar. Detta får till följd att elevernas projektarbeten har stor variation i upplägg och innehåll.

Att eleverna genomför projektarbeten som skiljer sig åt både vad gäller produkt och arbetsprocess, påverkar samtalen i intervjun men inte det som visade sig som något för dem och som de beskrev som sina uppfattningar. Det framkom också att termen entreprenöriell eller i kombination med lärande, entreprenöriellt lärande, inte var särskilt frekvent använd av eleverna, vilket gav anledning till att jag ändrade intervjufrågorna så att

inte termen entreprenöriell skulle göra eleverna osäkra.

Intervjufrågorna blev därför något olika till eleverna. Jag stödjer mig här på Adawi, Berglund, Ingerman och Booth (2001) som hävdar att summan av tolkningen därigenom blir högre på en kollektiv nivå än vad den skulle bli om jag hade haft exakt samma frågor till varje individuell intervju. Intervjufrågorna kunde ändras på grund av att jag gjorde en tolkning av intervjuerna underhand och för att frågorna endast var till för att skapa ett förtydligande i intervjusamtalet. Fenomenografiskt är jag inte intresserad av att beskriva varje individs uppfattning utan vill visa på de kvalitativt olika sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande som finns hos gymnasieelever som grupp. I intervjuerna gav elever beskrivningar av sina uppfattningar vilka senare kom att representeras med citat i ett samordnat utfallsrum av beskrivningskategorier.

Varje intervju kändes unik inte minst för att eleverna beskrev sina olika uppfattningar av aspekter av entreprenöriellt lärande utifrån sina olika projektarbeten. Följdfrågor till eleverna och utvecklingar i intervjun, beroende på elevernas beskrivningar av sina uppfattningar, varierade. Intervjuerna, som svarar upp mot frågeställningen, ger tillsammans en bild av elevernas olika sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande. Eleverna berättar hur de arbetar och hur de resonerar med exempel från både skola och näringsliv. Detta kommer att redovisas i resultatkapitlet.

LJUDUPPTAGNING OCH TRANSKRIBERING

Vid samtliga intervjuer har digitalt fickminne, med eller utan extern mikrofon, använts. Fördelen som jag uppfattar med den formen att samla in informationen vid intervjuer är att allt är dokumenterat i den digitala bandspelaren, vilket inte skulle ha varit fallet om jag i stället hade fört anteckningar. Dessutom är det enklare att vara fokuserad på innehållet i intervjun när inga distraktionsmoment, som att föra anteckningar, kan

störa. Någon återkoppling till de elever som jag intervjuade i form av utskrift av renskrivna intervjuer har jag inte gjort och det hade jag inte heller utlovat. Jag har själv gjort transkriptionerna i direkt anslutning till datainsamlingen. Vid några tillfällen i intervjumaterialet har jag gjort en kort sammanfattning i stället för att skriva ut varje ord. Sammanfattningar har jag gjort i de fall när samtalet har kommit att handla om något som absolut inte ingår i studien. Jag kan inte anse att någon information med betydelse för studien gått förlorad genom detta.

Vid transkriberingen har analysarbetet påbörjats. Kvale (1997) betonar att det inspelade ljudmaterialet är det egentliga datamaterialet och det transkriberade materialet är ett sätt att representera det empiriska materialet. Jag förstår detta och vill tillägga att vid transkriberingen har jag omedvetet säkert gjort vissa förändringar i materialet genom att till exempel välja var en mening är slut och sätta en punkt där. De ord som jag uppfattar i ljudmaterialet är mer betonade än andra, har jag markerat kursivt i texten. På det sättet har jag omedvetet gjort en första egen tolkning av materialet. För att eliminera denna eventuella tidiga tolkning av intervjun har jag emellertid valt att lyssna upprepade gånger direkt på inspelningen. Intervjuerna har transkriberats ordagrant men utan varje hummande, skratt och så vidare. Detta för att göra läsandet av citaten mer följsamma.

ANALYSARBETE

Analys av arbetet påbörjas under datainsamlingstillfället när fenomenografen söker efter informantens uppfattningar av fenomenen. Det fortsätter samtidigt med transkriberingen då beskrivningar och informantens röst blir igenkända på nytt. Informantens intonation, pauseringar och dialekt ger en känsla av intervjun i repris varje gång ljudfilen med intervjun spelas upp. Med fenomenografins sätt att bearbeta undersökningsmaterialet, skedde den varsamt för att informanternas egna beskrivningar skulle framträda utan några värderingar från mig.

Så startade jag analysarbetet av min undersökning i syfte att beskriva vilka innehållsliga variationer av uppfattningar som kunde finnas. En intervju åt gången har blivit genomarbetad. Till en början markerade jag enstaka ord som jag uppfattade hade bäring på syftet och frågeställningen. Jag försökte samtidigt att få grepp om helhet och delar i mitt material. Den genomarbetningen vill jag inte vara utan men konstaterade ändå när jag hade en mängd lösa ord på notisar att jag hade tappat greppet över vad de egentligen stod för och varför jag hade valt just dessa ord ur intervjuerna och var helheten fanns. Jag instämmer med Johansson (2009) att det är en utmaning att analysera sitt empiriska underlag. En fenomenografisk forskare måste kunna urskilja vad som är det väsentliga i utsagorna, vilka kategoriseringar som får framträda före andra och att det dessutom kan vara svårt att avgöra när analysen är färdig. ”Forskare måste lära sig att urskilja vad som är kritiskt fundamentalt i ett [visst] sammanhang” (Johansson, 2009, s 52).

Efter att det empiriska materialet hade fått vila nästan en hel höst, tog jag mig an det på nytt. Eftersom jag hade lyssnat flera gånger på inspelningen, kom jag på mig själv med att läsa dem på samma vis som informanten hade talat, det vill säga med som jag kände samma intonation och samma hastighet i talet. Jag utgick från att jag hade en bild av elevernas olika beskrivningar och den fanns i bakhuvudet. Den här gången observerade jag att det fanns likheter och skillnader i utsagorna samt noterade vilka dessa var.

I bearbetningen av intervjumaterialet har jag fokuserat på vad som kunde kopplas till entreprenöriellt lärande och vilka likheter och skillnader i uppfattningar som materialet visar. Jag jämförde de olika likheterna och skillnaderna i utsagorna både som helhet och genom att välja ut ett tema vid varje genomläsning av materialet. Denna del av genomförandet skulle kunna beskrivas med att jag vandrade in och ut ur materialet. När bilden började klarna, framträdde först en helhet och sedan delarna ur utsagorna.

Olika sätt att uppfatta *vad* eleverna lärde, utfallet, resulterade också i ett hur, hur det gick till det vill säga akten. Datamaterialet visade att både *vad-* och *hur-aspekten* fanns uttryckt i ett antal skilda sätt i de beskrivna uppfattningarna. Jag kategoriserade därefter uppfattningarna i olika beskrivningskategorier som beskriver *vad-aspekten*. På samma sätt beskrivs *hur-aspekten*, i underkategorier till *vad-aspekten*. *Hur-aspekten* kan variera.

I resultatet lägger jag inga värderingar på elevernas beskrivningar utan visar de kvalitativa skillnader som finns i dem, i enlighet med det fenomenografiska förfarings sättet att beskriva variationen av uppfattningar av något i elevens förgivet-tagna värld. Utsagorna är sålunda rena citat som belägger informanternas uppfattningar. Det som är det centrala är med andra ord deras beskrivningar av entreprenöriellt lärande *såsom något som visat sig* för dem, och jag intar en hållning till materialet som visar att jag beskriver just det som eleverna förmedlar i intervjun. Mellan utsagorna och även inom dem finns kvalitativt olika uppfattningar. Vissa uppfattningar återfinns enbart i någon enstaka utsaga medan andra kan finnas i flera av dem. Huruvida det är uppfattningar som förekommer i enstaka fall eller som förekommer hos flera i beskrivningskategorin är ointressant, då alla fenomenografiskt sett har samma värde. Uppfattningarna är innehållsrelaterade och inte bundna till respektive informant. Beskrivningskategorierna ska ”helst inte överlappa varandra eller svara mot uppfattningar som är så vida att de kan tillhöra antingen den ena eller den andra huvudkategorin” (Alexandersson, 1994, s.96-97). De beskrivningar av entreprenöriellt lärande som eleverna har gett uttryck för vid intervjuerna är övergripande inkluderade i beskrivningskategorierna och som citat. De kan alternativt vara enbart övergripande inkluderade eller enbart citat. Varje beskrivningskategori innehåller skilda utsagor med ett gemensamt: De ”uttrycker en viss intentional innebörd som är kvalitativt skild från andra intentionala innebörder relativt det studerade innehållsområdet” (Krokmark, 1987, s.271). De kategoriseringar som har gjorts är ett förfarings sätt att beskriva olika sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande.

Den kunskap om vilka olika innehållsliga variationer att uppfatta entreprenöriellt lärande som studiens gymnasieelever har, vilket förväntas enligt syftet med studien, är presenterad i utfallsrummet, studiens resultat.

KAPITEL 4

RESULTAT

Detta kapitel utgör en redovisning av med vilken innehållslig variation som gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande.

Först låter jag läsaren bekanta sig med gruppen elever vid Sjöängens gymnasieskola, som ingår i studien.

DET EMPIRISKA MATERIALET

Sjöängens gymnasieskola, en kommunal skola i södra Sverige, har sedan 2002 utökat sitt programutbud med ett program, vilket har nära samarbete mellan kommunen och näringslivet. På initiativ från en grupp företagare på orten har programmet tillkommit i syfte att tillvarata elever med intresse för näringslivsriktade frågor. Programmet leds av en styrgrupp

med majoritet av representanter från näringslivet tillsammans med lärar- och elevrepresentanter från skolan. Styrgruppen utser till exempel rektor för programmet. Vid styrgruppens möten ges ekonomiska rapporteringar och mötet uppmärksammar brister och goda exempel från verksamheten. Mötet beslutar om förslag till utveckling av programmet.

Eleverna som söker programmet väljer antingen inriktning mot naturvetenskap och teknik eller mot samhällsvetenskap. Det är ett studieförberedande program som ger behörighet till fortsatta studier på högskola och universitet. Den företagsförlagda utbildningen ingår som en integrerad del i gymnasieutbildningen. Mellan gymnasieskolan och företag,³² så kallade fadderföretag, upprättas avtal som beskriver vad åtagandet innefattar. I regeringspropositionen (1999/2000:135) uttrycks möjligheter för intresserade personer från företag att föreläsa i skolan, vilket också förekommer sporadiskt i kurserna. Eleverna som söker till programmet kommer från den egna eller de närliggande kommunerna. Före antagningen intervjuas de aktuella eleverna av personal från gymnasieskolan i syfte att bekräfta och synliggöra eleven. Under läsåret arbetar varje elev enligt ett upprättat avtal som beskriver vad skolan erbjuder och vad eleven ska uppnå. I slutet av varje läsår gör lärare och elev tillsammans en värdering av studieresultatet.

Regeringen fastställer genom formuleringar i styrdokument (Lpf 94) gymnasieskolans mål medan ansvaret för genomförandet är hos kommunen. De nationella målen, vilka är utbildningsmålen för verksamheten,

32. Ett företag är en sammanhållen verksamhet, där individer samverkar för att utföra vissa uppgifter med en vilja att uppnå förutbestämda mål. För att kunna utföra dessa uppgifter utvecklas relationer till andra grupper i samhället. Med denna definition faller många olika slag av mänsklig verksamhet under begreppet företag. Hit räknas inte bara företag inom det privata näringslivet utan även verksamhet inom den offentliga sektorn, organisationer och föreningar (SKOLFS 2000:51).

analyseras och tolkas olika vid varje skola för att på bästa sätt anpassas till den enskilda gymnasieskolan och dess elevers undervisning. Mellan regeringens formulering av vad skolan ska uppnå och det som verkställs och kommer eleverna till del finns alltså ett handlingsutrymme.

Det innebär en form av deltagande målstyrning i avseendet att de som kommer att arbeta med att uppfylla målen också är de som omformar de nationella målen till undervisningsmål (SOU 1992:94, s.116).

Styrgruppen för gymnasieskolan har gjort en tolkning av deltagande målstyrning, eller lokalt friutrymme, som innebär att eleverna har möjlighet att läsa extra kurser och därmed i examen få ut ett högre antal poäng än vad som är brukligt i en gymnasieutbildning.

En av grundtankarna med detta program är att stimulera gymnasieelevers intresse för företagande. Genom teoretiska och praktiska utbildningsdelar ska eleverna få lära sig hur företag fungerar samt vad företagande och entreprenörskap innebär. De ska också skaffa sig kunskaper om konstruktion, design, produktutveckling och marknadsföring. I övrigt läser eleverna obligatoriska kärnämnen och karaktärsämnen precis som elever på gymnasieskolors nationella program gör. Målet är att eleverna genom sina studier ska skaffa sig en känsla och förståelse för näringslivets utveckling och se företagande som en eventuell framtida möjlighet efter avslutade högskole-/universitetsstudier.

De teoretiska kunskaperna från skolan omsätter eleverna i praktisk handling i näringslivet genom att de parvis tillhör ett bestämt fadderföretag under hela utbildningen. Fadderföretagen är avtalsbundna för den treåriga utbildningstiden. Eleverna är regelbundet, en dag i veckan, på sitt fadderföretag och övriga dagar i skolan. En viss del av elevernas undervisning är förlagd till den dag de är på fadderföretaget. En handledare på

varje fadderföretag har huvudansvaret för de två eleverna men även andra personer på företaget kan engagera sig i elevernas utbildning. Genom att följa företagets verksamhet kompletterat med arbetsuppgifter från skolan, förväntas eleverna få inblick i det entreprenörskap som företaget uppvisar. Varje elev disponerar en bärbar dator för sina uppgifter.

De uppgifter som eleverna utför på fadderföretaget kommer i huvudsak från skolans lärare och är bundna till respektive ämneslärare. Respektive lärares uppgifter omformar eleven tillsammans med handledaren på fadderföretaget för att passa det egna företagets verksamhet. Eleverna tar även själva fram lämpliga projektarbeten på sitt fadderföretag. Deras arbeten resulterar ofta i förbättringar och besparingar åt fadderföretaget.

Under det första gymnasieåret är en uppgift till exempel att inhämta fakta och presentera sitt fadderföretag med avseende på den verksamhet som bedrivs, vilken företagsform, vilka intressenterna är och vilken uppbyggnad och utveckling företaget har. Presentationen sker på kvällstid för föräldrar, mentorer, fadderföretag och andra intresserade. Uppgifter kan även ges av handledaren på fadderföretaget och är då anpassade efter elevens förutsättningar och för att passa in i fadderföretagets verksamhet. Resultatet av varje uppgift redovisas i skolan och i förekommande fall även på fadderföretaget. Uppgifterna från skolan är mestadels inom konstruktion, design, produktutveckling eller marknadsföring, det vill säga från skolans karaktärsämnen, men kan även komma från kärnämnen. Ett exempel är engelska, där eleverna exempelvis får presentera sitt fadderföretag på engelska för sina studiekamrater. Viss del av utbildningen sker på engelska, bland annat när utländska gästföreläsare är involverade i utbildningen. De flesta fadderföretagen har också internationella kontakter, vilka även eleverna kommer i kontakt med. I slutet av gymnasieutbildningen stärks de internationella kontakterna genom att lärare och elever företar en resa med företagsbesök till något europeiskt land.

Under utbildningstiden stimuleras eleverna i skolverksamheten att formulera en företagsidé för att driva eget företag. Det sker inom verksamheten Ung Företagsamhet (UF). Verksamheten sker i samspel mellan teori och praktik.

Under elevernas sista utbildningsår genomför de ett projektarbete, vanligtvis i par, på sitt fadderföretag. Det genomförs i syfte att eleverna ska använda och fördjupa tidigare inhämtade kunskaper från skola och näringsliv samt visa förmåga på att genomföra ett större projektarbete som innehåller struktur, planering och värdering. Projektarbetet är ett exempel på en uppgift i samverkan med samhället utanför skolan.

Projektarbetet skall utveckla förmågan att planera, strukturera och med stort mått av ansvar genomföra en större arbetsuppgift samt ge erfarenhet av att arbeta i projektform. Projektarbetet syftar också till att tillämpa och fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde inom ett program eller en studieinriktning. I projektarbetet bedöms arbetsprocessen lika starkt som slutprodukten. (Gymnasireformen 2000:20, s.5)

Eleverna utformar projektarbetet i samråd med utsedd lärare från skolan och handledare på fadderföretaget. Det handlar om autentiska problemställningar som finns på företaget och projektarbetet kan till exempel utgöras av en undersökning i syfte att ge ekonomisk förbättring för någon del av företaget, design av en inomhusmiljö, utveckling av en befintlig produkt eller en ny produkt.

Arbetet utförs på fadderföretaget och resultatet av det arbetsplatsförlagda projektarbetet ägs av fadderföretaget. Detta arbete är i allmänhet ämnesövergripande, enligt direktiv från Skolverket (2001).

Den utsedde ämnesläraren tillsammans med en medbedömare från fadderföretaget, en som har erfarenhet av de kunskaper som eleven visar

prov på, bedömer tillsammans elevens såväl genomförandeprocess som arbetsprodukt. Båda delarna ska ges lika stor betydelse vid betygsättningen av elevens arbete med projektet, enligt anvisningar i Gymnasieförordningen 7 kap 3§ (SFS 1992:394).

Studiens gymnasieskola har avtal med närmaste högskola, vilket möjliggör för eleverna att prova på högskolestudier tidigare än normalt. Under det sista gymnasieåret har eleverna, i mån av tid och ork, möjlighet att läsa kurser på högskolan utöver sina ordinarie gymnasiestudier. De kan till exempel studera Webbdesign, Skiss- och presentationsteknik, Informationskunskap, Tillverkningssteknik, Visualisering eller en kurs i Att våga tala. Respektive kurs är på 7,5 eller 15 högskolepoäng. Elevens totala antal gymnasiepoäng på lästa kurser i skolan och på högskolan kan överstiga de gängse 2500 poängen och kan i stället uppgå till ca 3000 poäng, beroende på vilka extra kurser eleven väljer att studera på högskolan. I gymnasieskolan läser eleverna i fyra utbildningsblock. De är indelade i teknik (med fokus på teknik- och effektivitetsutveckling hos företag), IT (med datautbildning), ekonomi (företagsekonomi) och beteendevetenskap (med fokus på kommunikationen mellan människor och organisationer samt mellan människor och företag). De fyra utbildningsblocken har samarbete med fadderföretagen och är dessutom samhällsvetenskapligt orienterade. Till skillnad från andra gymnasieelever, som gör många studieval under sin gymnasietid, gör dessa elever endast ett val, ett språkval.

Ytterligare utbildare för eleverna är mentorerna. Varje elev har en mentor, som är en person med flera års erfarenhet från närings- och arbetslivet samt med ledarerfarenhet. Under hela studietiden har de möjlighet att kontakta sin mentor för att få råd eller svar på frågor. Det kan handla om den utbildning som eleven just deltar i, om framtida studier eller tänkt yrkestillhörighet. I vissa uppgifter som skolans lärare ger eleverna är de rekommenderade att rådfråga sina mentorer för att få hans/hennes erfarenhet i svaret. Vid samtal med en av mentorerna sammanfattade han att

han uppfattade sig vara ”ett bollplank för frågor som ligger i närheten utav eller också utanför den löpande utbildningen”. Han beskrev de olika ansvarsområden som han uppfattade hade utkristalliserat sig: ”läraren är involverad i deras kunskapsutbildning, föräldrarna är involverade i familjeutvecklingen och det finns ingen annan än en mentor som kan vara någonstans mittemellan”. De frågor som eleverna själva kom på att ställa till honom brukade vara av typen: hur har du kommit dit där du är nu, vilken utbildning har du, berätta hur du kom fram till att du skulle arbeta med detta, vad tycker du att man ska göra av sin gymnasieutbildning, vad tror du är det bästa för mig att utbilda mig i, är det språk eller teknik eller vad, hur fungerar det att ha familj om man är chef? Det är eleven som har ansvar för kontakterna med sin mentor. Vidare förekommer det att mentorer ger föreläsningar i vissa kurser på elevernas gymnasieskola.

BEARBETNING AV INTERVJUMATERIALET

Utsagorna innehåller beskrivningar av den innehållsliga variation varmed gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande. Eftersom elevernas utbildning finns inom två sociala praktiker, skolan och näringslivet, gör eleverna medvetet eller omedvetet oftast en jämförelse mellan de båda praktikerna i sina beskrivningar.

Med den fenomenografiska analysen har i bearbetningen av intervjumaterialet omsider framträtt de kvalitativt innehållsliga variationer av uppfattningar av entreprenöriellt lärande som gymnasieelever beskriver.

Det som har framträtt för gymnasieeleverna har inte beskrivits av dem i entreprenöriella termer men med min lärarefarenhet av skolan och den vetenskapliga litteratur som jag har studerat, tolkar jag deras uttalanden i entreprenöriella termer. Kärnan i resultatet är således ett teamwork mellan intervjuade gymnasieelever, forskaren och analysen av utsagorna.

Det framlagda intervjumaterialet fordrar några förklaringar av använda fenomenografiska begrepp:

Uppfattning definierar jag som det individen förstår innebörden i ur det som visar sig och som individen i samma stund urskiljer. I denna uppfattning begreppslägger eleven innebörden vid intervjutillfället.

Beskrivningskategori definierar jag som de kvalitativt skilda innehållsliga utsagor som växer fram ur det empiriska materialet och som kan föras samman i ett antal enheter på en ny abstraktionsnivå, som presenteras i skilda beskrivningskategorier. *Utfallsrum* definierar jag som undersökningens resultat. Det ger den samlade bilden av hur de varierande uppfattningarna fördelar sig i beskrivningskategorier och ger en samlad bild av relationerna mellan dem.

Vid bearbetningen av materialet har variationer av uppfattningar identifierats och bildat fem olika beskrivningskategorier. Det innebär också att det finns olika uppfattningar av det undersökta studieobjektet entreprenöriellt lärande samlade i det gemensamma utfallsrummet, som således utgör studiens resultat. En del uppfattningar visar sig endast hos någon eller några få elever medan andra uppfattningar finns hos flera elever. Beskrivningskategorierna är legitimerade med citat ur det transkriberade empiriska materialet.

I resultatredovisningen har några speciella tecken använts som fordrar följande förklaring:

Om ett stycke är utelämnat i intervjun anges det med [...]. När informanten gör en paus, tänker, har detta markerats med tre punkter i följd ... och reaktioner från informanten som skratt eller betoning av något, är satt inom parentes, till exempel (betonat). XX står dels för namnet på något företag som är omnämnt i utsagor, dels för någon kamrats namn för att det ska förbli anonymt i citaten. Jag uppfattar att samma beteckning för

företag och namn på person inte ska kunna sammanblandas av läsaren.

Hela citat eller delar av citat används i resultatredovisningen. Jag har dessutom uttryckt informanternas uppfattningar i text, som omger citaten. Varje citat ska ses som ett exempel på uppfattningar under den beskrivningskategorin. Det skulle kunna vara fler citat men jag har bedömt att för beskrivningskategorierna i den här studien är ett eller några få exempel på citat tillräckligt för läsaren. Respondenterna har getts könsneutrala namn, vilket är gjort för att anonymisera om det är en flicka eller en pojke som är intervjuad, då genus är ointressant i den här studien.

UNDERSÖKNINGENS BESKRIVNINGSKATEGORIER I UTFALLSRUMMET

Utfallsrummet innehåller utsagor som fördelar sig i fem beskrivningskategorier vilka har framträtt vid bearbetning och analys av det empiriska materialet. Dessa visar vad och hur gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande som.

Vad-aspekten fördelar sig i:

- *förstå, identifiera och avgränsa uppgiften*
- *extern kontakt och kommunikation*
- *teambildning*
- *lära i olika sociala praktiker*
- *att se bortom det uppenbara*

Hur-aspekten beskrivs i underkategorier i direkt anslutning till varje vad-aspekt.

I. Förstå, identifiera och avgränsa uppgiften

Uppfattningens vad-aspekt är att förstå, identifiera och avgränsa uppgiften. Datamaterialet ger tre olika sätt som elever tillsammans med andra eller själva gör detta på. Dess hur-aspekt är att 1a) *ta hjälp av sin handledare*, 1b) *först diskutera elever emellan och därefter tillsammans med handledare*, 1c) *elever själva ramar in och tar ansvar för uppgiften med ett avslutande godkännande från handledare*.

Beskrivningskategorin ger på ett särskilt sätt uttryck åt gymnasieelevers uppfattningar av entreprenöriellt lärande som att förstå, identifiera och avgränsa den uppgift som de ska genomföra. Projektarbetet har, som tidigare beskrivits, antingen kommit till som ett uppdrag från elevers fadderföretag eller av elever själva. Elever har i det fallet kommit fram till att de skulle kunna bidra med en viss undersökning i sitt projektarbete, eller sin kompetens, till den verksamhet som de under sin gymnasieutbildning är en del av på sitt fadderföretag.

När eleverna berättar om sitt projektarbete drar jag slutsatsen av deras beskrivningar att de definierar entreprenöriellt lärande som att förstå vad uppgiften egentligen handlar om, alternativt ska handla om, det vill säga att förstå uppgiften och att identifiera målet med den. I uppfattningen ligger även att kunna avgränsa uppgiftens bredd och djup. Oavsett val av projekt är det insikten att de måste förstå, identifiera samt avgränsa den uppgift de har framför sig under det sista gymnasieåret som eleverna också lyfter fram. Utsagor dokumenterar att det är flera olika moment som ingår i projektuppgiften, och att det är ett arbete som vilar på elever att greppa. Det är en omfattande process, antingen eleverna själva har tagit initiativet till sitt projektarbete eller de har valt ett förslag som handledare på fadderföretaget har presenterat dem.

I studien betonar utsagor att i processen ingår att sätta sig in i och förstå sitt fadderföretags verksamhet, vilka behov som finns, kunna göra

upp en arbetsplan, presentera och övertyga med en utvecklingsidé för företaget, vid behov hitta sponsorer, rapportera reflektioner på arbetet till handledare samt till sist leverera ett resultat som ska kunna bedömas. Det genomförda arbetet ska kunna bedömas av både lärare i skolan och av handledare på fadderföretaget. För att kunna visa upp ett resultat i ett arbete, drar jag slutsatsen ur det empiriska materialet, att det är först när eleverna har förstått uppgiften som det är möjligt för dem att avgöra vad och hur uppgiften ska hanteras.

Hur-aspekt 1a) ta hjälp av sin handledare

Förstå, identifiera och planera kan således innebära att ta hjälp av sin handledare i skolan och/eller på fadderföretaget och därifrån få stöd i sitt projektarbete ända från början. Ur data drar jag slutsatsen att det är en svår uppgift att planera och att de vill göra detta tillsammans med sin handledare eller uppdragsgivare. Utsagor dokumenterar att elever vill ha stöd för att komma igång med projektarbetet. De vill få hjälp med arbetsplanering och få veta hur uppdragsgivaren har tänkt sig att projektarbetet ska lösas, innan de själva tar över uppgiften.

Det var inte lätt ska jag säga dig att som utomstående få den uppgiften när man inte har riktig ... (tänker) hur det ska bli rätt gjort. Man har ju nån koll men man har ju inte den koll som dom som sitter på företagen har. Så det var inte lätt. [...] Vi tog hjälp från vår handledare. Vi frågade en massa hur han tyckte att det skulle vara. Hur han tänkte och hur han ville att vi skulle göra. Vi diskuterade informationen mellan oss och sen frågade vi handledaren om vi var lite osäkra på nåt. (Noor)

Citatet ger stöd för att när elever tar sig an en uppgift vill de också få veta hur en passande lösning på uppgiften förväntas vara. De behöver uppdragsgivarens idé om hur uppgiften ska hanteras för att bli rätt utförd; *hur det ska bli rätt gjort*. Först när de fått informationen och förvissat sig om att

de uppfattat den rätt, tar de själva befälet över uppgiften men kontrollerar med sin handledare vid tveksamheter.

Att förstå uppgiften betyder för eleverna i den här kategorin att de ska komma fram till något som är redovisningsbart och samtidigt bedömningsbart. De måste förstå uppgiften och kunna avgränsa den till exempel utifrån den tid som finns till förfogande. Elever känner sig oroliga för att inte kunna genomföra uppgiften tillfredsställande för företagets verksamhet och vill veta hur de ska göra.

Ur data drar jag slutsatsen att eleverna sedan tidigare är vana vid att få uppgifter som kan lösas inom skolans väggar. När de konfronteras med dels uppgifter från skolan, dels uppgifter på fadderföretaget, jämför de hur det är att påbörja ett projektarbete i ett företag med att starta en skoluppgift. De beskriver att inledningen av ett projektarbete ställer krav på eleven att utifrån eget tänkande förstå uppgiften och vilket mål det finns med den. Vissa elever vill ha hjälp med detta från grunden. Uppgiften kan ha kommit till utifrån ett behov och ingen har den rätta lösningen till det uppkomna problemet, betonar utsagor. Eleven är inte ensam varken i planeringen eller i genomförandet av den. Projektarbetet kan till exempel utgöra en del i en arbetskedja på fadderföretaget och detta påverkar vad och hur elever avgränsar i arbetsuppgiften.

Skoluppgiften är däremot avpassad för eleven och målet finns redan formulerat. I de flesta fall, dokumenterar utsagor, är det eleven själv som berörs av uppgiften. Utsagor betonar att skoluppgiften inte kräver något planeringsarbete av eleven eftersom den är serverade av läraren. Citatet nedan ger besked om de skillnader i att förstå, identifiera och avgränsa som elever uppfattar finns i skoluppgifter och i företagsuppgifter.

I skolan där får du allt serverat på silverfat egentligen. Det är ju mycket som överensstämmer. Du får inte jättesvåra problem att lösa. I näringslivet så blir ju allting mycket mer komplicerat när det är människor inblandade överallt. Det är inte någon som man har i en uppgift i skolan. Där är det ju bara du som ska sitta och lösa den. Men sitter du på företaget så är det ju många andra som också har en del att säga till om. [...] mer komplicerat men också mer spännande [...] för då blir det mer utmaning än vad det blir i skolan. (Jonnie)

Citatet ovan visar att skoluppgifterna är tillrättalagda för eleverna och att uppgifterna inte innehåller några överraskande moment utan allt finns givet i uppgiften; *mycket som överensstämmer*, och problemen är *inte jättesvåra*. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna anser att skoluppgifter har planerats utifrån vad läraren anser att eleverna behärskar inom bestämda ämnesområden. Det är enbart elever involverade i de åsyftade skoluppgifterna, tidsåtgången är beräknad och elevens uppgift är att ensam eller tillsammans med klasskamrater lösa den förelagda uppgiften.

Utsagor betonar en skillnad mellan skoluppgifter och att vara beroende av andras synpunkter och delaktighet i uppgifter som tillhör näringslivet, *det är människor inblandade överallt*. I skoluppgifter är dylika dilemman eliminerade. Citatet ger stöd för att eleverna förstår att det förhåller sig på det sättet och de anpassar sig till skolans kontext när uppgiften presenteras där. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna gör skillnad mellan vad som är kriteriet på skolans uppgifter och ett företags. Eleverna saknar eventuella existerande utmaningar i texten till skoluppgifter. Deras enda uppgift är att lösa uppgiften, eller att *bara göra den*, och resultatet berör ingen annan än läraren och eleven själv; *det är ju bara du som ska sitta och lösa den*. Lösningen ska i slutänden växlas till ett betyg. När det är mycket som överensstämmer i uppgifter på silverfat, tolkar jag det som att det inte krävs något extra utöver det som redan har presenterats i skolan för att gymnasieeleven ska kunna lösa uppgiften. Den blir endast genom-

förd, som jag tolkar det, utan större ansträngning från elevens sida. Ett företagsproblem har däremot inte med säkerhet ett resultat. Jag förstår av datamaterialet att de menar att man kanske bara kan komma ett stycke på väg mot en lösning eller en kompromiss som får gälla för tillfället. En företagsuppgift kan vara fylld av dilemman, vilka måste lösas på vägen mot att gå i mål med den egentliga uppgiften. De elever som behöver handledarens idéer om hur projektarbetet ska utföras, gör det av vana från skoluppgifter i allmänhet, tolkar jag av datamaterialet.

Hur-aspekt 1b) först diskutera elever emellan och därefter tillsammans med handledare

Ett annat sätt som utsagor visar, är att *först diskutera elever emellan och därefter tillsammans med handledare*. I studien belägger utsagor att eleverna vill få veta vad uppgiften innebär för deras del och vad företaget behöver.

Då diskuterar vi med handledaren ute på företaget och med oss själva. Vad ska vi göra på företaget, hur ska vi lägga upp det, vilka förslag som kan finnas och vad de kan behöva därute. (Mio)

Citatet ger stöd för att elever uppfattar entreprenöriellt lärande som att skaffa sig information genom att först göra en noggrann genomgång av vad företaget är i behov av samt hur de ska kunna uppfylla det behovet. Det är först då som de kan förstå, identifiera och avgränsa sin uppgift. Diskussionerna sker alltså både mellan eleverna och med handledaren på företaget. Detta sätt att informera sig om projektuppgiften är inget som eleverna gör helt på egen hand men väl tillsammans med den som är insatt i vad som behöver uträttas på företaget av eleverna i deras projektarbete. Citatet visar på elevens inventering av behoven som de problematiserar både elever emellan och i diskussion med handledaren.

Hur-aspekt 1c) elever själva ramar in och tar ansvar för uppgiften med ett avslutande godkännande från handledare.

Ett tredje sätt, som utsagor betonar, är att *elever själva ramar in och tar ansvar för uppgiften med ett avslutande godkännande från handledare*. De väljer till exempel att studera och analysera tidigare liknande undersökningar hos fad-derföretaget. Eleverna formulerar en plan för sitt arbete som de därefter diskuterar med sin handledare för eventuell justering och godkännande.

Vi kollade på den gamla undersökningen [...] från deras styrelse-möte eller årsmöte. Så tog vi fram vad de ville ha mer, veta mer, och så diskuterade jag och min kompis vad som hade gått bra på den förra undersökningen och vad det var som de ville ha bättre då och vilka frågor som fortfarande kunde fungera. För det var vissa frågor som vi kunde ta upp, fast man skulle ha dom öppna så folk kunde svara mer allmänt om vad de tyckte. När vi tagit fram frågorna, så diskuterade vi med vår handledare (huvudchefen) vad han tyckte det skulle vara med för frågor. Då tillkom några, och det var någon som inte riktigt stämde. (Love)

Detta citat ger stöd för att elever själva tar ansvar för att tänka igenom sitt arbete och göra upp en plan för det. De analyserar en tidigare under-sökning och sätter sig in i hur de själva skulle kunna få fram ytterligare de data som företagsledningen önskar. När de har skaffat sig en bild av uppdraget och arbetat fram frågor till sin undersökning, kontaktar de sin handledare för konsultation och bekräftelse på att de har förstått uppgif-ten; *När vi tagit fram frågorna, så diskuterade vi med vår handledare*. Elever tar ansvar för att sätta sig in i och identifiera uppgiften genom att följa upp vad som tidigare har gjorts inom området, för att få en grund att planera sin projektuppgift på. De stämmer av med handledaren att de har förstått, analyserat och avgränsat uppgiften med hänvisning till att det fanns en tidigare gjord undersökning, som de beslutade att ha som utgångspunkt för sin planering. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna uppfat-

tar entreprenöriellt lärande som att ansvaret för projektuppgiften är deras egen angelägenhet. Eleverna gör själva sin tolkning och presenterar ett, som de anser, fullständigt upplägg för sin handledare. Först i den ställningen är de beredda på synpunkter från handledaren. Utsagor ger stöd för att elever förstår att det krävs mycket förberedelser av dem för att kunna förstå och identifiera en arbetsuppgift i arbetslivet.

Eleverna gör en arbetsplan anpassad efter den tid som de har till förfogande för det arbete de ska utföra i projektarbetet på fadderföretaget. Djupet och bredden på arbetets omfattning påverkas av den tid de har, vilket visar sig vara en lärorik utmaning för eleven.

Jag hade inte tänkt igenom alla delar så långt som det egentligen kunde vara. Utan den [arbetsplanen] kunde ha varit mycket mer detaljerad än vad vi hade gjort. För det var mycket saker som kom till ... ja själva byggandet av grejer då som tog mycket längre tid än vad jag hade planerat för. Och då var det torktider för färg och sånt som gjorde att det drog ut mycket på tiden. Så såna saker har man ju lärt sig av att man verkligen ska tänka igenom. (Vide)

Vikten av att förstå uppgiften och identifiera den i en tydlig arbetsplan är ovanstående utsaga ett exempel på. Av citatet drar jag slutsatsen att eleven har ansvar för att flera arbetsmoment måste planeras inom den angivna tiden. Eleven förhåller sig kritisk till sin planering genom att konstatera att den till exempel *kunde ha varit mer detaljerad* och att inte alla delar var tillräckligt genomtänkta. Citatet ovan exemplifierar svårigheter som elever blir medvetna om när de har gjort en arbetsplanering och har skaffat sig erfarenheter när de har försökt att arbeta efter den.

I elevens ansvar finns en vilja att kunna redovisa ett väl genomfört arbete till sitt fadderföretag. Ett skäl som anges är att det är någon annan än eleven själv som påverkas av resultatet.

Jag känner mycket större ansvar för mitt arbete på fadderföretaget och man vill att det ska bli bra för det är för någon annan och inte för min skull.[...]I projektarbetet så är jag mycket mer nervös, eller orolig och såna här saker, för att jag vill att dom verkligen ska tycka att det ska bli bra också. (Vide)

Citatet innehåller den utmaning som eleverna uppfattar i entreprenöriellt lärande. De kan vara med och styra utvecklingen av projektarbetet så någon annan får nytta av det; *det ska bli bra för det är för någon annan och inte för min skull*. Utsagor betonar att eleverna tar ett större ansvar när de vill att det ska bli bra för någon annan än dem själva.

I beskrivningskategorin förstå, identifiera och avgränsa uppgiften kommer eleverna fram till att i uppgiften behöver ingå att göra en inventering av vilken kompetens som finns hos de elever som är involverade i just det projektarbetet. Utsagor visar att all kompetens inte finns samlad hos endast en elev men kan finnas hos elevgruppen gemensamt eller med stöd från andra personer utanför elevgruppen. Utifrån de kompetenser som finns, avgör de elever som äger projektarbetet vilka ytterligare kompetenser som kommer att behövas. De gör denna inventering för att aktivt kunna söka efter personer med de kompletterande kompetenserna. Utsagor visar att förstå, identifiera och planera uppgiften är avgörande för hur väl elever kan leverera ett resultat som kan komma till nytta för verksamheten på fadderföretaget. I utsagor resonerar elever att redovisningen måste vara på ett sätt som förmedlar hur de metodiskt har gått tillväga. Resultatet måste vara trovärdigt för anställda och/eller företagsledningen på fadderföretaget.

Vi redovisade via ett bildspel med diagram. Och sen fick dom ju rapporten, alltså ett häfte. Där fanns alla frågor, hur vi hade analyserat svaren, hur man kunde vända och vrida på siffrorna, och vad mål och syfte var med den. [...] De fick ju se på företaget vilka det var som inte uppskattade deras kundrelation och vad som kunde bli bättre för det hade vi då gjort så de kunde fylla i vad som kunde bli bättre i kundrelationen för att se då vad dom måste jobba på. Så jag hoppas att de har användning för den. Jag fick ett mail för ett tag sedan då de ville ha datafilen [skratt]. (Ilon)

Citatet ger belägg för att elever uppfattar att ett genomfört arbete behöver vara noggrant dokumenterat när det ska redovisas för företaget. Det ska följa en arbetsbeskrivning som andra kan förstå på samma sätt som de elever som har planerat och utfört arbetsuppgiften.

2. Extern kontakt och kommunikation

Uppfattningens vad-aspekt är extern kontakt och kommunikation. Data-materialet ger tre olika sätt som elever gör detta på. Dess hur-aspekt är att *2a) googla, 2b) söka i böcker på biblioteket och i datorn, 2c) kontakta någon i kretsen runt eleven och hans/hennes kontaktnät.*

Den här beskrivningskategorin består av utsagor som fokuserar på behovet av att finna svar som elever inte förväntar sig att finna direkt i läromedel, i ämneslektioner eller i samtal med kamraterna i klassrummet. Beskrivningskategorins utsagor stöder att eleverna uppfattar entreprenöriellt lärande som extern kontakt och kommunikation. Analysen visar att elever utnyttjar sig av *den andres kompetens* i frågor som de inte själva har svaret på, men som de anser sig behöva få veta. Av datamaterialet förstår jag att de informerar sig i det som de för tillfället behöver veta för att kunna arbeta med sitt projektarbete.

Utsagor visar på självständighet och eget ansvar för att söka fram infor-

mation. Jag förstår av materialet att när skolan samverkar med näringslivet kommer elever automatiskt att kommunicera med många fler personer än vad som är fallet inom skolan. Eleverna kommer i kontakt med personer som de konstaterar kan andra saker än vad deras lärare kan och detta gör även intryck på elevernas syn på lärares kunnande. Utsagor framhåller skillnader mellan lärares kunnande och externa personers kunnande.

Skillnaden är ju att min mentor har haft egna företag och så. Och det har ju inte min lärare. [...] Om man ska prata om egenföretagande i allmänhet, skulle jag absolut (betonat) prata med min mentor för hon har haft flera olika egna företag. Vi har också pratat med henne angående det entreprenöriella. (Charlie)

Citatet ger stöd för att andra personer, till exempel elevens mentor, har andra erfarenheter än vad en lärare kan förväntas ha. Utsagor dokumenterar att elever tar initiativ och kontakter andra personer än skolans lärare.

Alltså det kanske låter dumt att säga, men jag har ju mer respekt för ... alltså lärare känns som lärare men dom här är mer som verkliga människor på nåt vis. Jag vet det låter ju jättehemskt men det dom säger känns ... är mer verklighetsbaserat, är på riktigt. Med lärare är det liksom i skolan. Det är en skyddad värld så det är kanske inte så ... [tänker] Det är svårt att förklara så att det inte låter hemskt. (Rano)

Citatet ger stöd för att en anledning till varför elever kontakter vissa externa personer, är att de söker efter erfarenheter som de förstår att de finner hos dessa personer och som de förstår att lärare i skolan inte kan förfoga över. Med externa personer nämns personer som inte tillhör elevens skolvardag. Tidigare har läraren haft det totala ansvaret för vad och hur eleven ska lära sig under sin skoltid. Läraren blir inte alltid den som elever i första hand väljer när de betraktar någon annans erfarenhet som mer passande för delar av det egna projektarbetet. De söker i stället

efter information hos utomstående personer som de anser har den för deras uppgift bästa erfarenheten eller kunnandet.

I utsagor görs skillnader mellan *tre olika vägar* att bygga upp externa kontakter och kommunikation på när de kontaktar personer utanför skolan.

Hur-aspekt 2a) googla

Utsagor ger stöd för att elever *googlar* för att finna de kontakter de behöver. I vissa fall är det en utmaning hos eleven att inte i första hand fråga läraren utan att i stället använda sitt IT-kunnande till att själv söka externa kontakter att kommunicera med. För studiens elever är det uppenbart i utsagor att datorn har blivit ett bekvämt sätt att söka efter kunskap i tillgängliga nätverk.

I stället för att fråga läraren söker jag själv efter svaret på nätet. Det brukar alltid finnas någon som kan svara. Jag bara googlar. Man har ju finslipat sina google-metoder under åren så det går ganska snabbt att hitta information. Man kan ju lägga ut i forum om man kört fast väldigt mycket men ofta hittar man ju den information man söker. [...] och det kan ju vara jättekul att se hur till exempel någon indier med lite knackig engelska försöker hjälpa till. (Alexis)

Citatet ger stöd för att med den externa kommunikationen försiggår lärande utanför klassrummet i skolan och även helt utanför skolan, den för övrigt traditionellt tänkta platsen för lärande. Det framkommer i data-materialet att mötesplatserna där kunskapsbidraget utbyts, äger rum virtuellt på internet dels genom lokala nätverk, dels genom globala nätverk. *Det brukar alltid finnas någon som kan svara*, visar citatet. Det huvudsakliga är att den kunskap som eleven behöver till det speciella tillfället, eller för att hantera ett visst problem, går att finna och eleven anser sig kunna söka fram den kunskapen. Utsagor visar att basen är skolan och dit går elev-

erna men huruvida eleven sitter i skolan, hemma eller på fadderföretaget har ingen betydelse, för den information och kunskap som eleven söker, finns i stor omfattning långt utanför skolans väggar. Citatet ovan visar dessutom att eleverna även uppskattar att få svar från personer som inte till fullo behärskar det engelska språket. Det huvudsakliga är att de får ta del av den andres kunnande.

Eleverna i den här studien är utrustade med var sin bärbar dator under sin gymnasieutbildning och utsagor visar också att de är hemmastadda med verktyget.

När man har en dator då har man all information samlad faktiskt i stället för att gå och leta i böcker för då måste man sitta och skriva ner det man hittar i böckerna. Det blir ju väldigt komplicerat [skratt] om man jämför med en dator. (Alexis)

Utsagor ger belägg för att elever är beroende av att snabbt finna sin information och poängterar att de sparar tid genom att använda Internet i stället för att söka upp ett bibliotek. De urskiljer uppenbara fördelar med datoranvändning för att skaffa sig kunskap. Att studera i böcker, *blir väldigt komplicerat om man jämför med dator.*

Jag använder ju Internet för det mesta. Det finns ju så himla mycket där. Jag känner bara att det är smidigare, för det är enkla knapptryck därifrån så kan jag hitta ... ja, om vad som helst, snabbt. [...] Om man ska ha en bok så måste man hitta fram rätt sidor och se, här stod det bara en halv sida om det jag ville veta, men på Internet går allting så mycket fortare och är mycket lättare att hitta. Jag är mer hemmastadd på Internet med en dator än vad jag är i ett bibliotek. (Sam)

Hur-aspekt 2b) söka i böcker på biblioteket och i datorn

Internet behöver emellertid inte vara det unika sättet att nå information för alla. Följande utsaga ger ett annat exempel på att *både sökning i datorn* som en extern kommunikation *och på biblioteket* används.

Vi använder ju ändå biblioteket, eller det är väl ifall man är ute efter något speciellt kanske. Vissa grejer hittar man inte tillräckligt mycket om på Internet så då är det bra att få det gjort i böcker. Men det mesta får man ju ändå ut från Internet. (Elliot)

Hur-aspekt 2c) kontakta någon i kretsen runt eleven och hans/hennes kontaktnät

Via någon annans kontaktnät är ett annat sätt att tillgodogöra sig den externa kommunikationen. Utsagor dokumenterar hur elever kontaktar sina mentorer för att de vet att mentorn har kontakter som kan ge svar på de frågor som eleverna har eller som kan tipsa eleven vidare till någon annan kontakt som den personen har i sitt kontaktnät.

När man behöver få tag på en person som jobbar med något speciellt, så har hon [mentorn] alltid någon som hon vet som man kan kontakta. (Charlie)

Elevers sätt att kontakta andra personer, vilka de känner till för den efterfrågade kompetensen, uppfattar jag kan jämföras med näringslivet, som jag har förstått också använder sitt kontaktnät vid behov.

De första kontakterna med experter utanför skolan upplevde elever ansträngande då den situationen att söka kunskap på var ovan för dem.

De första vi skulle ringa till och boka möte med det tog emot i hela kroppen att sätta sig i telefonen och försöka ringa. Men till sist gick det väldigt bra, så man lär sig att vara öppen och våga ta initiativ och vara sig själv och ställa följdfrågor. (Love)

Citatet visar en rädsla att initialt kontakta externa personer och den kommunikativa svårighet som elever beskriver att de har i början av sitt arbete; *det tog emot i hela kroppen*, men som de bearbetar. Citatet ger stöd för tolkningen att eleverna uppfattar att de efter hand lär sig hur de ska föra en telefonkontakt med andra personer. De övervinner sin svårighet efter ett antal obekväma samtal som utgör en del av projektarbetet.

Utsagor visar att elever behåller personer i sitt sociala kontaktnät för att, när de behöver, kunna kontakta igen eller också för att därifrån komma vidare till personer med speciella kompetenser. Samtidigt har de behov av att möta nya människors kunnande för att lösa sådant i sitt projektarbete som de inte klarar själva.

Just det här att ta kontakt och ta till vara på sina kontakter utanför skolan. Hur viktiga de är och vilka fördelar man får om man har kontakter och att man då ... om man har ett socialt kontaktnät kan få hjälp av direkt. (Sam)

Citaten ovan är exempel på varierande slag av kontakter som kan vara en del av elevens sociala kontaktnät. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att elevens externa kommunikation är ett stöd för att de tar ansvar för att med alla medel försöka åstadkomma ett resultat med sin uppgift som både de själva och fadderföretaget ska få nytta av.

Man märker ju det där med kontakter och vad man får ut av att prata med folk som kan sakerna. (Mio)

Utsagor dokumenterar att elever utvidgar sitt lärandeum när de upprätthåller sitt sociala kontaktnät, skapar nya externa kontakter med hjälp av andras kontaktnät eller via internet. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna vill vara kreativa när de använder sina nära kontakter eller väljer sökvägar i datorn till den externa kommunikationen.

Den externa kommunikationen leder också till att elever bygger upp samarbetspartners som kan ingå i det team som beskrivs i kommande beskrivningskategori.

Slutligen innehåller den här beskrivningskategorin utsagor som belägger hur elever kommer i situationer där de tar initiativ till att utbilda personal på fadderföretag om betydelsen av extern kommunikation. Utsagor dokumenterar hur elever samlar personalen på företaget för att berätta och demonstrera vilken nytta de kan ha av sociala medier samt hur eleverna själva använder sig av dem. Elever gör till exempel sitt projektarbete just med syftet att kunna visa hur deras fadderföretag skulle kunna påverkas av den externa kommunikationen via sociala medier och vilken inverkan det skulle kunna få på deras företags resultat. De anställda på företaget får lära sig av eleverna hur ett rykte kan spridas oerhört snabbt och påverka deras företags resultat positivt eller negativt.

Vi gjorde ett projekt med sociala medier med internet, facebook, bloggar och hur de kan påverka men också skada företag. Men också hur man kan ha nytta av det. [...] Så fick vi lära personalen på XX-företaget hur vi ungdomar jobbar. (Ilon)

Citatet bekräftar hur införandet av teknik tas om hand av elever och hjälper dem att förstå och dra slutsatser ur externa kommunikationer. Citatet ger stöd för att eleven förstår handlingen på ett sätt som han/hon kan dela med sig av till utomstående. Av datamaterialet drar jag slutsatsen vilken potential elever lärt sig att sociala medier har samt att en spridning av

deras erövrade förmågor och kunskaper kan utveckla företag i samhället till att på ett nytt sätt använda de sociala medierna. Citatet ovan bekräftar att eleverna skaffar sig en relation till det omgivande samhället under sin skoltid genom att omsätta sitt praktiska kunnande utanför skolans område.

Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna uppfattar entreprenöriellt lärande med att de använder extern kommunikation i betydelsen att de lär sig ta till vara och använda andras kunnande. Andras information når de i personlig kontakt direkt med vederbörande eller via någon annan i kontaktnätet som är insatt i vem som kan vara lämplig att kontakta. Utsagor visar att den externa kommunikationen inom det aktuella arbetsområdet oftast sker med för elever okända personer och i globala sammanhang.

Utsagor dokumenterar att elever använder datorn främst när de arbetar med sitt projektarbete. Det är ett arbete som eleven styr över på ett annat sätt än uppgifter som ges i skolans undervisning. Elever jämför skolans uppgifter med sitt projektarbete på fadderföretaget och urskiljer då, som utsagor uttrycker, att skolans uppgifter har en förenklad form som inte lika starkt påverkar elever till att använda sin dator i skolan. Skolans uppgifter är tillrättalagda och bygger mera på frågor som kräver ett rätt svar. Uppgifter som ingår i projektarbetet blir mer komplicerade och har inget givet svar. Utsagor visar problem som oförutsett uppstår och som snabbt måste lösas. Elever tar i pressade situationer hjälp av andra externa kontakter via internet i stället för att kontakta någon lärare. Frågor som uppkommer på eleverns fadderföretag när de arbetar med projektarbetet har inte självklart bara ett svar och utsagor ger stöd för att skolkunskapen inte heller räcker till för att hitta en lösning. Elever kan behöva diskutera med andra personer utanför skolan, det vill säga datorn behövs till de externa kontakterna. Utsagor visar att elever har större användning av datorn på sitt fadderföretag än i skolan då deras arbetsuppgifter i projektet på företaget kräver snabba externa kontakter jämfört med arbetsuppgifter i skolan.

3. Teambildning

Uppfattningens vad-aspekt är teambildning. Datamaterialet ger fyra olika *hur*-aspekter för teambildning; *3a) vilka egenskaper teamet behöver, 3b) ledarsvar, 3c) arbetsdelning, 3d) tvister som behöver hanteras.*

I den här beskrivningskategorin uppfattas entreprenöriellt lärande som att det är teambildning. När eleverna gör sitt fadderföretagsval kommer de automatiskt att bilda ett team på två eller tre elever. I undantagsfall kan en elev vara själv på fadderföretaget.

Teambildning innebär att det är personer med speciellt efterfrågade kompetenser som bildar ett team för att driva ett arbete framåt mot målet. Gymnasieeleverna i studien använder teambildning både som en form för att arbeta tillsammans, och för att arbeta individuellt med uppgifter inom teamet.

Av datamaterialet drar jag slutsatsen att teambildning inte kan uppfattas vara någon slumpmässig sammansättning av personer. Utsagor visar att deltagandet i ett team är starkare än i ett grupparbete och att det är färre som undanber sig arbetsuppgifter samt färre irritationsmoment i ett team, även om det förekommer, vilket visas nedan.

Hur-aspekt 3a) vilka egenskaper teamet behöver

Det gemensamma ansvaret för uppgifter är tydligt. Målsättningen med teamets arbete, uppfattar jag av utsagor, handlar om att ”kontraktera” personer som kan arbeta tillsammans mot målet. De ska kunna *göra taktiska överväganden som främjar arbetets framåtskridande mot att gå i mål* med arbetsuppgiften och att samtidigt kunna presentera ett resultat.

Utsagor ger stöd för att i entreprenöriellt lärande är teamets resultat beroende av hur deltagarna passar in i teamet. Utsagor visar att deltagare som ska arbeta i team måste uppfylla egenskaper som att *ta ansvar, ha självför-*

troende och vara initiativrika. Utsagor betonar egenskaperna hos deltagarna i teamet för att meningsskillnader inte ska utgöra ett problem för samarbetet. För att teambildning ska fungera behöver vidare de ingående teammedlemmarna vara *flexibla och kunna kompromissa*, betonar utsagor.

Man kan inte alltid få sin vilja igenom utan man måste släppa till på vissa bitar och låta andra komma in. [...] Man får komma till någon bra slutsats som alla är med på. (Noel)

Kompromissen mellan de ingående teammedlemmarna är nödvändig, bekräftas i citatet; *man får komma till någon bra slutsats som alla är med på.*

Hur-aspekt 3b) ledaransvar

Andra utsagor ger stöd för att en teambildning är beroende av en ledare som har förtroende i och för teamet.

Man ska ha en bra dialog med dom i gruppen. Man ska gilla att ta ansvar med och känna att jag fixar det här. Man ska ta hand om mycket annat och ta initiativ. (Ilon)

Utsagor visar att ett team på olika sätt ser till att det finns *ledare som tar ansvar* för det gemensamma arbetet.

Jag och XX [parkamraten] fick ju ändå ta de största rollerna. Det var ju ändå vårt projektarbete. Så det var ju vi som drog i allting. [...] Allting låg på våra axlar. [...] Det var vi som hade ansvaret. (Love)

Citatet ger stöd för att ansvaret för projektarbetet i grunden vilar på dem som har startat det. De utgör ett team från början. Deras ansvar är att arbetet ska drivas mot det planerade målet med uppgiften. Utsagor

belägger, som jag tidigare har redovisat, att i grunden finns en eller två elever som tillsammans tar ansvar för att komma i mål med projektarbetet. Utsagor visar att det även har förekommit att även någon av de båda eleverna har fått bytas ut mot annan kompetens och andra egenskaper hos deltagarna i teamet. För att ett arbete ska ge resultat, visar utsagor att entreprenöriella egenskaper som att ha makt och kunna leda teamets verksamhet, leds av en eller ett par elever. De har kontroll över arbetets framskridande och ingående teamarbetare; *vi som drog i allting.[...] Det var vi som hade ansvaret.*

I studien ger utsagor belägg för att eleverna jämför sitt sätt att formera sig och att driva projektarbetet med näringslivets motsvarighet. Båda behöver ha en ledare som gör verklighet av affärsidéerna och driver företaget framåt.

Det är som en affärsidé och ett sätt att driva ett företag på, alltså chefsrollen finns med. [...] så här ska vi göra och så här gör vi det liksom. (Tintin)

Uppgiften att leda arbetet i teamet kan även vara självpåtagen av någon annan i teamet än de som engagerade sig för uppgiften från början, visar utsagor.

Jag är den här som brukar känna av stämningen och om det är någon som tar på sig ledarrollen. Jag är väldigt ... jag är väldigt mån om att allt ska vara strukturerat och kontrollerat och veta vad som händer och så, så jag brukar väl ta på mig den rollen. (Vide)

Citatet bekräftar att det finns ledare inom teamet som antingen utser sig själva eller avvaktar i väntan på att någon annan tar den rollen. Det är viktigt för dem att arbetet har struktur och följer den uppgjorda planeringen, *att allt ska vara strukturerat och kontrollerat.*

Hur-aspekt 3c) arbetsdelning

Medlemmarna i teamet arbetar antingen tillsammans eller var för sig inom teamet. Uppfattningar av hur teambildning uppfattas är att man tillämpar arbetsdelning. Nedanstående citat är ett exempel på *arbetsdelning* där den mest lämpade för uppgiften gör sin insats medan en annan i teamet passar bättre för att göra ett annat moment.

Han tog vissa uppgifter då att designa hemsida och designa logotype [...] den andre, han är bättre på att 3D-rita program som CAD och Solid Work, så han fick göra själva prototypen. (Mica)

Utsagor bekräftar också att elever uttrycker att de tar hjälp från olika håll för att lösa uppgifter där de inte själva är multikompetenta. Inom teamet sker utbyte av information och elever reflekterar tillsammans. Till uppgifter som ingen av teammedlemmarna själva löser, rekryteras andra elever eller personer som eleven inte känner men som har de för uppgiften rätta kompetenserna. Utsagor dokumenterar att projektarbetet är omfattande och kräver fler medarbetare än vad det ursprungliga teamet innehåller. Noga utvalda personer med speciella kompetenser lånas in för att bidra med sitt kunnande. Hur många personer som totalt är verksamma i teamet varierar beroende på projektets omfattning och teamets kompetens. Personer som har lånats in till teamet för att teammedlemmarna själva saknar just den kompetensen, är verksamma där så länge teamet har användning av just de personernas kompetenser. Därefter lämnar de teamet. Av datamaterialet förstår jag att personer i teamet är utbytbara men att de ursprungliga teammedlemmarna kring ett projektarbete inte byts ut annat än om speciella konflikter uppstår.

Rekryteringar efter kompetent personal i näringslivet görs enligt min erfarenhet med målet att anställa de personer som bäst svarar mot företagets krav på lämplig kompetens för arbetsuppgiften och i mindre omfattning

rekryterar man personal efter social kompetens. Utsagor visar att samma resonemang har elever när de ställs inför en uppgift eller ett uppdrag som de ska genomföra inom ramen för sitt projektarbete.

Utsagor dokumenterar att det ofta kommer upp problem med arbetet som måste lösas. Ibland är det på grund av tidsbrist eller beroende på att de är flera som arbetar på olika håll med projektarbetet, och att väntetider stör arbetet. Citatet som följer visar hur de försöker att hantera teamets problem i samförstånd.

Å, det har vi inte gjort, kan du göra det, eller ska jag ta det? Och vissa problem var sådana att vi fick vänta på svar från XX-företaget eftersom det var saker som vi skulle göra och som dom skulle kunna nyttja. (Ilon)

Citatet förmedlar en attityd hos eleverna till att verkligen vilja fullfölja sina åtaganden. När någon i teamet inte hinner, försöker någon annan stötta genom att ta över uppgiften och förseningar i produktionen är ett störande inslag, *kan du göra det, eller ska jag ta det*. Utsagor betonar svårigheterna med att följa den tidsplan som elever i det ursprungliga teamet har gjort upp i inledningen av sitt gemensamma arbete.

Alltså man är mycket mer beroende av andra. Jag hade hjälp av en konstnär ... eller två konstnärer då i mitt projektarbete. Och när du gör ett arbete i skolan så styr du ju väldigt mycket själv över det. Du kan ju sitta dagen innan du ska lämna in det och göra den. Men här är du ju så beroende av att andra ska arbeta och göra sin del också, så det blir mycket, mycket svårare att få tidsplanen att gå ihop liksom. För i skolan är det ju bara din del som ska funka. (Vide)

Citatet betonar hur beroende de är av att andra också arbetar i teamet; *här är du ju så beroende av att andra ska arbeta och göra sin del också*. Individuellt

måste var och en ta hänsyn till övriga i teamet, visar utsagor. Med teambildning förstår jag, med hjälp av den jämförelse som utsagorna visar prov på, att elever urskiljer framförallt skillnaderna med att arbeta individuellt eller i grupp av sedvanligt slag i skolan och det sätt som de använder för att komma framåt med projektarbetet på fadderföretaget i sitt team. Arbetsuppgifter i teamet sker med arbetsdelning mellan flera personer medan skoluppgifter kan lösas av elever individuellt. Materialet innehåller utsagor som visar att det finns elever som i grunden *inte vill arbeta i team*. De skulle vilja arbeta ensamma för att det skulle ibland vara effektivare även om de ändå uppskattar att hämta inspiration av sina arbetskamrater.

Ibland är det skönt att jobba ensam för då får du tänka på ditt sätt och jobba på ditt sätt. Och då känner jag att ibland är det det mest effektiva. Men när man sitter tillsammans tänker man på ett helt annat sätt och man får inspiration och mer idéer. (Ilon)

Citatet ger stöd för att elever uppfattar entreprenöriellt lärande som att man drar nytta av varandras olikheter att tänka om något men att man vill arbeta individuellt; *ibland är det det mest effektiva*.

Den variationen av teambildning som uttrycks i utsagor förstår jag med att det är omöjligt att själv kunna allt men att det kan finnas andra som är villiga att stötta med sin kompetens när eleven själv tillkännager att en viss kompetens saknas. Utsagor dokumenterar dels personer som knyts till teamet men som jobbar med delar av uppgiften på annan plats än övriga teamet, dels de som tillfälligt kommer in och arbetar fysiskt tillsammans med teamet.

Sen så lejer man ut på andra (betonar) som kan det bättre, som vet hur man gör, som har kunskapen, eller så tar in ett tag (betonat), till exempel den som kan designgrejer. (Tintin)

Citatet är ett exempel på outsourcing. Framgången i teambildning, beto-
nar utsagor, är beroende av vilka kompetenser som kommer in i teamet.
Detta är avhängigt vilka lokala och globala kontakter elever har som driver,
i detta fall, sitt projektarbete. De måste kunna bedöma hur de inbjudna
kommer att passa i teamet och när de behöver lämna detta.

Hur-aspekt 3d) tvister som behöver hanteras

En annan aspekt som lyfts fram inom beskrivningskategorin är att, trots
uppgjorda överenskommelser i teamet, är det inte alla som gör sitt bästa.
Teambildning är förknippat med *tvister som behöver hanteras*.

Vissa tvister löser teamet på egen hand och annars tillkallas den som har
det inofficiella ledarskapet, teamets handledare från skolan, för att arbetet
överhuvudtaget ska kunna fortsätta.

Jag funderar på att gå och prata med vår handledare och säga lite
hur läget är och redogöra för vad vi ska göra och vad vi har gjort,
vad vi har skrivit. [...] Det är väldigt tråkigt för man vill ju ha ett
bra material att lämna in, speciellt när det är till ett företag då.
Dom har ju gett oss ansvar och då vill man ju visa att man ... det
verkar inte som att dom lyssnar så mycket på mig, så då får man ju
försöka ta hjälp av nån lärare så att man kommer vidare. (Jackie)

Citatet ger stöd för att de gånger som teamet får problem, har de perso-
ner som de kan diskutera sina problem med. Först försöker de emellertid
internt själva lösa de konflikter som uppstår men citatet ovan visar att det
inte alltid finns en lösning inom teamet.

4. Lära i olika sociala praktiker

Uppfattningens vad-aspekt är att lära i olika sociala praktiker. Data-mate-
rialet ger två olika hur-aspekter; *4a) att lära sig hantera skillnader i bedömning*

och förhandling, 4b) det som kan läras i en social praktik, kan komma till användning i en annan praktik.

I den här beskrivningskategorin uppfattas entreprenöriellt lärande som att lära i olika sociala praktiker. Skolkunskap är den kunskap som eleverna får tillgång till och lär i skolan och den andra praktiken är yrkeskunskapen i näringslivet.

Hur-aspekt 4a) att lära sig hantera skillnader i bedömning och förhandling

Datamaterialet visar hur elever ser på de *skillnader i bedömning*, det vill säga de skillnader som finns mellan skola och företag i bedömning av en genomförd uppgift samt hur *förhandlingar* ter sig i de båda sociala praktikerna.

Eleven måste komma ihåg det han/hon har undervisats om och det ska bli bedömt genom muntliga och skriftliga prov. Skolkunskapen presenteras och växlas till betyg. Kunskapen i näringslivet, den praktiska yrkeskunskapen, ska kunna bedömas i termer av att komma till nytta i ett företags verksamhet. Den kunskapen ska företaget kunna använda för att utveckla sina produkter eller sin verksamhet och den ska gynna företaget ekonomiskt. Utsagor dokumenterar hur eleverna ser på syftet med de båda sociala praktikerna.

Det är ju inte för betyget man gör det i princip. Det gör man för företaget känns det som. [...] Vad kul att göra någonting som någon har nytta av. I skolan är det någon som läser igenom det, sätter ett betyg och sedan ger tillbaka det. Det är ingen som bryr sig i princip ... nej, men du förstår känslan ändå. Här gör man någonting för att de ska kunna utvecklas på ett företag [...] då känner man sig behövd på ett annat sätt än vad man gör i skolan, för det här är samma villkor. (Love)

Citatet ger stöd för att det inte är för betyget som eleverna gör arbetet på

sitt fadderföretag. Deras avsikt med arbetet är att det ska komma till nytta för företaget. Skolans uppgifter uppfattar de i huvudsak vara till för att betygsättas utan vidare användning. Genom att studiens elever finns i de båda sociala praktikerna framträder skillnaden för dem som en variation av två olika praktiker som de rör sig emellan. Elevens kunskap i skolan och samma elevs kunskap i näringslivet bedöms utifrån olika kvaliteter; *I skolan är det någon som läser igenom det, sätter ett betyg, och sedan ger tillbaka det.* På företaget gör de uppgiften *för att de ska kunna utvecklas på ett företag. Vad kul att göra någonting som någon får nytta av*, visar citatet ovan.

Utsagor betonar att i näringslivet kan det vara näst intill omöjligt att förhandla fram en ny inlämningstid på en uppgift för det är andra personer som också är involverade, direkt eller indirekt, i samma uppgift och därför beroende av att alla följer sitt tidsschema. En elev som konstaterar att det inte finns tillräckligt med tid för att lämna in en uppgift inom angiven tid i skolan, kan ofta få anstånd till ett senare datum. Det är bara eleven som berörs av senareläggningen i tid.

Jag har en massa klasskompisar som säger att ja men det tar vi när vi hinner och tjarar och tjarar på läraren – och så får vi lämna in två dar senare. (Maja)

Utsagan ger belägg för att i skolan är det möjligt att förhandla sig till en senare inlämningstid. Eleverna argumenterar och får gehör för sina argument i skolan. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna uppfattar att entreprenöriellt lärande inte tillåter samma kompromiss. Uppgifterna är mer omfattande, till exempel vad gäller att andra personer kan ingå i arbetskedjan. Utsagor visar att det är svårt att omförhandla tiden, då det kan gå ut över företagets verksamhet.

Hur-aspekt 4b) det som kan läras i en social praktik, kan komma till användning i en annan social praktik

Andra utsagor ger stöd för *den användning som elever uppfattar att de har av att vara i två olika sociala praktiker*. Det som elever lär i skolan kommer till användning när de själva ska förstå och identifiera en uppgift på sitt fadderföretag och lägga upp en plan för arbetsgången.

Då hade vi väldig nytta av det vi hade lärt oss i design innan, som att använda oss av en kravspecifikation och en analys då. Att veta i vilket steg vi ska börja och sånt. [...] I skolan där fick vi lära oss grunderna, och sen fick vi göra det på riktigt på företaget. (Tintin)

Citatet ger belägg för den trygghet som elever känner när de har lärt sig området teoretiskt i skolan och därmed vet ordningen på de ingående momenten i arbetsuppgiften för att kunna omsätta dem i planering och praktik av sitt projektarbete. Och tvärtom visar utsagor på att den kunskap som eleven skaffar sig från fadderföretaget, har eleven nytta av i skolan.

”Ja, just det, det här gjorde vi ju praktiskt och nu vet jag hur man ska göra det teoretiskt”. Eller man kan liksom koppla ihop det lite bättre. (Kim)

Kunskapen från arbetslivet kan till exempel omsättas i ämneskunskaperna i skolan. Samma förhållande råder med elevens kunskaper från skolan som omsätts i praktisk tillämpning i arbetslivet. Utsagor visar hur elever reflekterar över att lära i den ena och i den andra sociala praktiken under gymnasieutbildningen.

Jag lär mig av att jobba och göra saker, så jag måste absolut inte lära mig på en lektion. Men samtidigt så ... det är ju ett bra sätt att lära sig, det är det ju. För man får ju information om att så här och så här funkar det och tänka så ... Man har lärt sig hur man ska tänka och analysera har man ju lärt sig på lektion, även om mycket är ju också eget. Så det är olika, men ... både i skolan och på företaget tycker jag att man har lärt sig. (Love)

Citatet ger stöd för att elever uppfattar att det är samma kunskap inom ämnet i skola och näringsliv med skillnaden att den ena är i teorin medan den andra är i praktisk handling omkring samma innehåll. Citatet ovan visar att elever uppfattar att de lär både i skola och i näringsliv.

Utsagor betonar att elever uppfattar att likheterna är omfattande. Det de lär i skolan, kommer till användning i fadderföretaget. När elever har erfarenhet av att skolkunskapen kommer till användning utanför skolan, i näringslivet, blir motivationen för studier i skolans ämnen större än när det inte finns ett samband mellan skolkunskap och kunskap i näringslivet.

Då kände man ju när man kom tillbaka till skolan att det jag lärde mig av XX (läraren) om marknadsföring, om hur man lägger upp, hur man skriver frågor, att man skickar mail eller om man ska ringa, hur man ska säga, hur man ska vara. Alla de här sakerna fick jag nytta av och då blir man mer motiverad när man kommer till ett nytt ämne. Det här är ju intressant för då kanske jag kan få nytta av det på ett annat sätt. Så jag blev väldigt mycket mer motiverad. (Noel)

Citatet ger stöd för den variation som elever uppfattar när de lär i både skola och näringsliv. Datamaterialet visar att tillbaka i skolan är eleverna motiverade och betonar att de har nytta av det de har lärt sig på fadderföretaget för skolans vidkommande. Citatet visar att det elever lär i den ena sociala praktiken, kan inspirera och omsättas i ett helt annat ämne i skolan; *Det här är ju intressant för då kanske jag kan få nytta av det på ett annat sätt.*

Andra delar av datamaterialet visar också hur elever lär i båda sociala praktikerna.

Man får ju se det i olika perspektiv när man kommer på företaget, för man lär ju sig väldigt ... Delvis lär man sig grunder i skolan. Så lär man sig saker som är speciella för, eller generella (betonat) för företaget. Sen så har ju företaget speciella saker som företaget sysslar med, de kanske har ett annat system när de marknadsför än vad vi har lärt oss på marknadsföring, eller de kanske gör design på ett annat sätt än vad vi har lärt oss i designen. (Charlie)

Citatet visar att elever transformerar det de lär sig i en social praktik över till en annan. Samtidigt konstaterar de att det finns vissa saker som bara existerar inom en av praktikerna; *Så lär man sig saker som är speciella för, eller generella för företaget.*

Det finns också dokumenterat i utsagor att elever uppfattar att de inte direkt får avsättning för sina kunskaper från den ena sociala praktiken in i den andra praktiken. Variationerna är stora men utsagor visar att elever uppfattar att de ändå lär sig av skillnaderna, det vill säga det de lär i ena praktiken kommer till nytta i den andra. Eleverna skaffar sig ett nytt sätt att tänka om hur de kan förfara i olika situationer. Det finns varierande sätt.

På det företaget vi var, så hade dom ingen aning om att det var den ordningen man skulle ta det. Dom bara: ”ja, så tittar vi typ, ja det här finns, men vi gör en egen ändå”. Så det funkade inte alls så. Dom hade inga direkta kravspecifikationer eller sånt heller utan det var så här ”ja, dom vet vad som behöver göras och då gör dom det.” Så det var ju inte alls som man hade lärt sig i skolan. Men ändå hade man ju liksom hjälp av det när man hade gjort grejen att ta med sig det till skolan. För då hade man också det tänket att det kanske inte alltid är det sättet som man lär sig i skolan som är i verkligheten. Så det var kanske en jättebra grej att lära sig [...] Skolan är bara att så här funkar verkligheten, säger vi och sen när man väl kommer ut i verkligheten så funkar det inte alls så (skratt). Så egentligen är skolan väldigt överdriven vad gäller att ”så här ska man göra och allting följer precis en mall och allting funkar så här. Det bara är så”. Men när man väl kommer ut i verkliga livet, på företag och sånt, så ser man att det går inte att följa det så här. Det funkar liksom inte. (Kim)

Jag drar slutsatsen ur datamaterialet att denna skillnad mellan att genomföra uppgiften i skolan och i näringslivet gör att eleven ser bortom olikheterna och förstår att det lärorika är att det finns variationer av hur uppgifter kan hanteras. De rör sig mellan de båda praktikerna och skaffar sig uppfattningar av denna skillnad; *Så det var ju inte alls som man hade lärt sig i skolan.* Ändå dokumenterar utsagan att eleven har nytta av det som lärs i den ena praktiken in i den andra praktiken trots skillnader i lärande; *För då hade man också det tänket att det kanske inte alltid är det sättet som man lärt sig i skolan som är i verkligheten. Så det var kanske en jättebra grej att lära sig.* Citatet ger belägg för att elever uppfattar skillnaden som bra att lära sig.

5. Att se bortom det uppenbara

Uppfattningens vad-aspekt är att se bortom det uppenbara. Hur-aspekten hos de elever som ser bortom det uppenbara är att de till exempel *förstår vilken betydelse ett visst resultat kan leda till och hur de då agerar.* Ett annat sätt att se bortom det uppenbara är att förstå och handla efter att *hjälpa sig själva*

genom att hjälpa andra då både leverantör och mottagare görs till vinnare.

Av datamaterialet drar jag slutsatsen att elever inte bara tar sig an en uppgift utan tänker bortom den i termer av till exempel *vilka följder ett visst resultat skulle kunna leda till*.

Skulle jag skriva att det är ett sunkigt ställe så är det ju 2000 som inte går dit och som pratar vidare om att det är dåligt. (Ilon)

Av citatet ovan framgår att elever vill visa sitt fadderföretag vilken betydelse marknadsföringen kan få för företagets verksamhet. De diskuterar olika sätt att arbeta på och ställer dem i relation till vilken betydelse informationen skulle få för företaget och dess ekonomi. Utsagor visar att eleverna för ett resonemang som i slutänden ska ge fadderföretaget bästa möjliga marknadsföring. En negativ marknadsföring skulle drabba företaget hårt, resonerar eleverna. Av datamaterialet drar jag slutsatsen att eleverna är av uppfattningen att de måste hjälpa företaget. De ska presentera sin undersökning, vad den i en förlängning kan komma att betyda för företaget och hur de ser en lämplig lösning som företaget kan göra till sin egen och få nytta av. Utsagan visar hur eleverna i stället för att presentera hur negativt ett resultat skulle kunna bli, ger förslag till företaget om hur de ska kunna använda sig av olika sociala medier för att lyfta fram det som är positivt i verksamheten.

Därför tyckte vi att det var bra att få ut reklam i inlägg och ha ”väners” i bloggar. (Ilon)

I utsagorna finns inte alltid en lösning på ett problem men eleverna säger att de tänker om det på ett sätt som visar att de är engagerade i uppgiften och tar sitt ansvar för den. Jag drar slutsatsen av datamaterialet att eleverna vill se bortom det uppenbara och själva komma på kreativa

lösningar. Utsagor visar elevers förslag på snabba informationstjänster.

Man lär sig att man får lösa dom här överraskningarna och det är väldigt lärorikt. (Vide)

Citatet är ett exempel på ett sätt att resonera omkring dilemman som eleverna råkar ut för och som jag förstår även finns i näringslivet. I stället för att erkänna sig besegrad ser eleverna bortom problemet och konstaterar att dilemman ger värdefull erfarenhet att ha med sig till ett annat tillfälle. Jag förstår av datamaterialet att det ibland är viktigt för dessa elever att själva se bortom uppgiften, och ibland hjälper de fadderföretaget att se bortom uppgiftens resultat.

När eleverna arbetar med projektarbetet marknadsför de sig på fadderföretaget genom, som utsagor visar, att göra genomtänkta redovisningar. Det kan ge sommarjobb eller goda referenser som eleverna resonerar att de kan behöva om några år. Ett annat sätt att se bortom det uppenbara är att, vilket utsagor ger belägg för, elever resonerar kring lärares problematik med att sätta betyg. Eleverna redovisar sitt projektarbete på fadderföretaget och vid ett tillfälle i skolan. I syfte att underlätta betygsättningen och säkra sitt betyg bjuder de in handledaren från skolan att vara med som deltagare i deras projektarbete för att läraren inte ska behöva vara osäker vid betygsättningen. Detta är således exempel på att elever ser bortom den uppgift som projektarbetet innebär. De reflekterar och agerar för att få goodwill i framtiden på grund av det de presterar med sitt projektarbete under gymnasieutbildningen.

Andra utsagor inom samma beskrivningskategori understryker elevernas sätt att *hjälpa sig själva genom att hjälpa andra* med sin egen kunskap. Utsagor betonar att elever har kommit fram till att det finns svårigheter inom till exempel datorområdet som många personer skulle behöva få hjälp att ta sig igenom. Av datamaterialet förstår jag att elever har undersökt

manualer och kommit fram till att de inte är lätta att förstå för okunniga på området. Citatet nedan ger stöd för det att lära någon annan kan ge lärande tillbaka.

Jag såg det (projektarbetet) som en utvecklingsmöjlighet för jag har alltid haft problem med att förklara saker för andra. Så då tänkte jag att om jag gör guider med att förklara hur man utför saker i photoshop så kanske jag blir bättre på det [att förklara för andra]. (Alexis)

Citatet illustrerar ett win – win-förhållande. Eleven har förstått att andra personer behöver få en guide med förklarande text för att de ska lära sig behärska datorprogrammet, det program som eleven redan kan. Om eleven gör guiden informativ, lär hon/han sig att bättre förklara för andra, vilket är ett av målen med detta projektarbete. Bortom uppgiften kalkylerar eleven med att själv bli bättre på att förklara för andra.

KAPITEL 5

DISKUSSION

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att bilda kunskap om entreprenöriellt lärande och ge ett kunskapsbidrag om en form för lärande, ur ett uppfattningsperspektiv.

Ett specifikt syfte var att undersöka och beskriva de kvalitativt skilda sätt med vilka gymnasieelever *uppfattar* entreprenöriellt lärande i projektarbete.

Entreprenöriellt lärande har jag definierat som; en lärandeform i vilken eleven i samspel mellan skola och näringsliv får arbeta med verklighetsförankrade uppgifter. I den entreprenöriella lärandeformen är föreställningen att kunskaper, gällande elevers kompetenser, förmågor och förhållningssätt, ska utvecklas. Eleverna väntas utveckla: ha självkännedom och handla självstyrkt, bryta mönster och stå emot kollektivt handlande, ta ansvar, hantera och lösa problem, ta initiativ och vara kreativ, vara flexibel,

se möjligheter och göra något av dem, och kunna samverka med andra.

LEGITIMITET FÖR DET TEORETISKA OCH METODISKA ANGREPPSSÄTTET

Forskningsfrågan lyder: Med vilken innehållslig variation uppfattar gymnasieelever entreprenöriellt lärande?

Det jag hade för avsikt att bilda kunskap om var således kvalitativa innehållsliga variationer i gymnasieelevers uppfattningar av entreprenöriellt lärande. Det handlar inte om frågeställarens uppfattningar utan ett genuint intresse i andras faktiska tankar, uppfattningar, av något i dennes för-givet-tagna värld. Fenomenografin gör det ontologiska antagandet att varje individ lever i en intern relation människa och livsvärld (Alexandersson, 1994). Fenomenografiskt riktas intresset mot den erfarenhet som individen har av något som individen medvetet riktat sitt medvetande mot. Sanningshalten av individens beskrivning av uppfattningen blir inte ifrågasatt. Individen har uppfattningar av något i sin livsvärld, i detta fall av det som framträder i entreprenöriellt lärande. Fenomenografin antar att individers uppfattningar varierar beroende på deras olika erfarenheter i sin livsvärld. Erfarenheterna påverkar vad och hur individer uppfattar nya fenomen. Ett kunskapsintresse inom fenomenografin är dess förmåga att urskilja likheter och skillnader i individers uppfattningar av olika fenomen (Marton & Booth, 2000).

Fenomenografin använder den kvalitativa intervjun för att forma meningsinnehåret i informantens uppfattningar av något. Empirin består av informanternas beskrivningar givna till någon annan, intervjuaren. Samtliga beskrivningar är således subjektiva, vilket var avsikten med denna fenomenografiska undersökning ”*med vilken innehållslig variation uppfattar gymnasieelever*”. Eleverna har således uttryckt uppfattningar av något i sin livsvärld.

Den fenomenografiska tyngdpunkten på att lärande i grunden handlar om individens sätt att erfara handlingar, situationer och objekt (Marton & Booth, 2000) gav en insikt i hur samtalen med studiens gymnasieelever kunde föras utifrån de sex övergripande intervjufrågorna. Det entreprenöriella lärandet ingår, som jag ser det, i elevens för-givet-tagna livsvärld. De beskrivningar som elever gör kommer följaktligen ur deras konkreta verklighet, såsom de uppfattar den.

Studiens resultat är beroende av den fenomenografiska ansats som jag har använt. Där finns elevernas beskrivningar i utsagor som ingår i de beskrivningskategorier som finns i resultatet. För att ge trovärdighet åt elevernas beskrivningar, har en ständig återkoppling gjorts till intervju-materialet med citat i resultatkapitlet.

Intervjuguiden har jag satt samman i syfte att förstå vad eleverna beskriver att de uppfattar entreprenöriellt lärande som. Eleverna ombads *berätta* om sitt projektarbete. Jag ville veta hur de tänkte när de fick, eller själva formulerade, sin projektuppgift. Fanns det skillnader och likheter, och i så fall vilka, att organisera sitt arbete i skolan och på fadderföretaget? Hur arbetade eleverna för att få höga betyg? Vad lärde sig eleverna när de befann sig i olika sociala praktiker under gymnasieutbildningen och hur använde de sig av en mentor med erfarenheter av näringslivet? Utvecklar gymnasieelever speciella egenskaper i den här lärandeformen? Jag förväntade mig att mina frågor skulle ge svar i utsagor som skulle kunna analyseras och kategoriseras efter de innehållsliga variationer som eleverna skulle ge uttryck för. Min intervjuguide gav eleven frihet att välja vad han/hon ville berätta från sitt arbete med projektet och jag gav vid behov följdfrågor för att förvissa mig om att jag hade uppfattat vad eleven förmedlade till mig. Följdfrågorna användes även till att förtydliga något som jag ville få en djupare beskrivning av. Utifrån intervjuguiden gav eleverna tillräckligt material till studien.

Det visade sig att eleverna inte var förtrogna med termen entreprenöriell och nämnde den följaktligen inte i intervjuerna, mer än i något enstaka sammanhang. Jag förstår att termen entreprenöriell inte är en benämning som är bekant för elever om den inte har presenterats dem i deras utbildning. Eleverna i studien var jag övertygad om skulle vara bekväma med termen då skolan har en entreprenöriell profil. När det visade sig att eleverna inte var det, använde jag inte termen entreprenöriell i mina följdfrågor, där den tidigare hade förekommit. Jag tog direkt bort den följdfrågan. Ett nytt ord för eleven skulle inte få störa koncentrationen på intervjufrågorna.

Jag har utgått ifrån att skolan tillämpar en lärandeform anpassad till att eleverna ska utveckla kunskaper som leder till att eleven skaffar sig medvetna metoder för sitt lärande och för sin framtid som samhällsmedborgare.

I intervjuerna beskriver eleverna hur de resonerar kring sitt arbete med projektuppgiften utifrån sina olika erfarenheter. Data till beskrivningskategorierna finns i hela intervjumaterialet och således inte utifrån svaren på de olika frågorna.

Allt som eleverna beskriver i intervjuerna har jag med min mångåriga lärarerfarenhet av skola, och den vetenskapliga litteratur jag har studerat, tolkat som uttryck för hur de erfar entreprenöriellt lärande. Allt är inte belagt på ordnivå men finns integrerat i materialet på olika sätt.

Kritik mot att intervjua

Intervjun som insamlingsmetod av data kritiserar för att den är en konstlad situation för informanten som enligt Säljö (1997) kan känna sig i underläge gentemot intervjuaren. Informanten är utsatt för ett maktspel och det kan få konsekvensen att svaren på intervjufrågorna anpassas till

vad informanten försöker ana sig till att intervjuaren vill ha som svar, i stället för att svara ärligt på frågorna. Kvale (1997) påtalar också den makt som intervjuaren har över informanten genom att intervjuaren besitter makten att introducera samtalet och därefter styra det med egna förberedda frågor.

I mitt fall har jag uppfattat att eleverna inte kände av det befarade maktspelet utan att de i stället har tagit tillfället i akt att beskriva sina uppfattningar för mig för att de kände att det var positivt att jag intresserade mig för deras utbildning. Eleverna har avsatt tid för att intervjuas och varit villiga att berätta om sina uppfattningar för en person som de inte hade någon relation till. Jag antar att de av mina intervjufrågor har uppfattat att jag har varit nyfiken på deras erfarenheter av sin gymnasieutbildning, att jag ville ta del av just deras uppfattningar och inte har förväntat mig vissa förutfattade svar från dem.

Däremot kan jag känna att eleverna med den erfarenhet de har av entreprenöriellt lärande, och som jag saknar, besitter en makt som de skulle kunna utöva mot mig i intervjusituationen på ett okontrollerat sätt.

Jag kan förstå att intervjun som datainsamlingsmetod skulle kunna uppfattas som konstlad men jag kan inte se någon annan metod som bättre skulle svara upp mot målet att få kunskap om och insikt i elevers sätt att uttrycka sina uppfattningar av fenomenet. Stöd i mitt påstående har jag i Alvesson & Deetz (2000), Patton (1991) och Svensson & Starrin (1996).

Hur får en studie ett vetenskapligt värde? Frågan kan man med rätta ställa sig när till exempel tolkningen av informantens beskrivningar får styra resultatet av studien. Jag känner mig här stärkt i Kvales förklaringsmodell: Tolken, förklarar Kvale (1997), styr inte resultatet utan kommer ur det material som vuxit fram ur informantens beskrivning av sin uppfattning utifrån sina erfarenheter, tillsammans med de erfarenheter som intervjuaren har. Det slutliga resultatet finns alltså inte hos varken informant eller

intervjuare utan är resultatet av ett samtal mellan dem där intervjuaren *förstår* informantens uppfattning av det studerade objektet. Då intervjuare och informant inte kan utgå från samma erfarenheter i sina uppfattningar, kan aldrig intervjuaren exakt återge den andres uppfattning av något men, poängterar Kvale (1997), tillräckligt överensstämmande för att intervjuare och informant ska kunna sägas ha förstått varandra.

Resultatet visar vad och hur studiens elever uppfattar entreprenöriellt lärande när de studerar vid Sjöängens gymnasieskola. Om jag skulle göra samma studie vid en annan gymnasieskola med entreprenöriell profil, utgår jag från att den studien skulle ge samma resultat. Det betyder att den här studiens resultat är att betrakta som generellt för entreprenöriella gymnasieskolor.

REFLEKTIONER ÖVER INTERVJUERNA

Självfallet skulle frågeställningen i intervjuens huvudfrågor kunnat ha haft koppling direkt till elevernas entreprenöriella lärande men eftersom eleverna överlag inte använde entreprenöriella termer undvek också jag att använda dem. I stället fick de sexton gymnasieeleverna berätta om sitt projektarbete, hur de tänker när de får en uppgift att arbeta med, hur de organiserar sitt arbete i skolan och på fadderföretaget, hur de får höga betyg på sitt program, vad de lär sig i de båda sociala praktikerna och av sin mentor samt vilka egenskaper de utvecklar under gymnasietiden. Det bandade och sedan transkriberade materialet innehöll berättelser och beskrivningar av elevers uppfattningar av sitt arbete i skola och näringsliv.

I efterhand har jag funderat på om resultatet skulle ha blivit ett annat om de intervjuade eleverna i tur och ordning, i stället för att som nu slumpas fram från klasslistorna, hade fått föreslå en kamrat som de trodde hade annan uppfattning av samma studieobjekt. Men hade eleverna kunnat hjälpa mig när termen entreprenöriell var relativt obekant för dem? Jag

hade antagligen inte behövt intervju så många som sexton elever innan variationen av uppfattningar hade avklingat. Resultatet borde emellertid i detta fall ha blivit detsamma. Å andra sidan skulle det sättet att välja informanter ha kunnat resultera i att eleverna sinsemellan hade pratat igenom vilka frågor som jag hade ställt i intervjun. Kommande informanter hade varit förberedda och själva hunnit tänka igenom vilka uppfattningar av studieobjektet de hade. Det hade inte varit bra att tvingas minska förväntningarna på att nå elevernas oreflekterade beskrivningar av sina uppfattningar, vilket är en strävan i fenomenografiska undersökningar. En annan risk skulle kunna ha varit att eleverna i stället hade gjort kamratval med tanke på den relativt obekanta termen *entreprenöriell*.

Ett annat val som jag funderade över var att återkommande intervju eleverna, vilket skulle ha inneburit att jag hade följt elevens utveckling och förståelse av *entreprenöriellt lärande* över tid i en longitudinell studie. Då projektarbetet visserligen kan vara påbörjat i tidiga gymnasieår är det ändå under det avslutande gymnasieåret som det framförallt genomförs och mitt beslut blev att intervju eleverna vid ett tillfälle under det året. Däremot skulle det kunna vara intressant att kontakta studiens elever om några år för att följa upp vilka yrkesval de har gjort och vilken användning de har eller har haft av *entreprenöriellt lärande* sedan de avslutade gymnasiestudierna.

RESULTATDISKUSSION

Resultatet visar, trots att samtliga elever studerar vid ett program med uttalad *entreprenöriell* profil och med samma sorts uppgift, ett projektarbete, att de uppfattar *entreprenöriellt lärande* på ett antal skilda sätt.

De fem beskrivningskategorierna följer inte ett hierarkiskt system. De hänger ändå ihop samtidigt som de skiljer sig åt. Beskrivningskategorierna är logiskt på samma nivå. Den femte beskrivningskategorin *att se*

bortom det uppenbara var svår att fastställa vid den fenomenografiska analysen men jag uppfattade ändå att den logiskt borde finnas i materialet. För att beskriva min vända med att finna beskrivningskategorin, som jag ändå uppfattade genomsyrade materialet, hanterade jag datamaterialet speciellt med syftet på det speciella som materialet visade tecken på. Den femte beskrivningskategorin kunde därmed skrivas fram. Samtidigt som den befinner sig på samma nivå som övriga beskrivningskategorier, uppfattar jag att den inkluderar de fyra tidigare. Den har varit svårast att uttrycka i ord. Kategorierna beskriver gymnasieelevers uppfattningar av entreprenöriellt lärande både ur en vad-aspekt och ur en hur-aspekt.

När ett projektarbete ska påbörjas är de mest framträdande dragen att skaffa sig en kontroll över uppgiften. Resultatet visar att det gäller att förstå, identifiera och avgränsa uppgiften. Entreprenöriellt lärande innebär för dessa elever att planera sitt projektarbete. Resultatet visar att eleverna har på något vis en bild av hur de vill arbeta utifrån de förutsättningar som gäller. De som inte direkt har den bilden, söker information om ett tänkt genomförande av uppgiften hos sin handledare. När eleverna förstår vilka förutsättningarna är för uppgiften, är de beredda att besluta hur de ska arbeta vidare ensamma eller i samverkan med andra. De olika sätten att göra det på, tolkar jag kan bero på vilka lärandeformer elever tidigare har kommit i kontakt med. Det kan bero på vilket ansvar som elever har fått lära sig att ta under sin grundskoleutbildning och ansvaret varierar i olika lärandeformer. Den reproduktiva lärandeformen kan till exempel ha inbjudit elever att ta mindre eget ansvar i planering och genomförande av en uppgift, än vad till exempel den projektorienterade eller den innovativa lärandeformen skulle ha gjort. Knowles (1975), Brookfield (1985), Borgström (1988) och Ellström (1992) betonar att i vilken grad elever styr över sitt lärande är påverkat av om de får arbeta självständigt eller självstyr.

De elever som har getts förtroende att själva pröva och argumentera för sina val, kan vara de som är mest motiverade att ta eget ansvar. Skillna-

derna mellan de olika sätten att förstå, identifiera och avgränsa uppgiften kan också bero på att elever är olika vad gäller studiemognad. Dewey (1916) hävdar att elever tidigt behöver lära sig att definiera de problemuppgifter de ska hantera och att de själva ska komma fram till en hypotes som de ska få testa. Får elever det förtroendet och kan alla elever klara av det? Av resultatet framkommer att vissa av studiens elever kan ta ett närmast totalt ansvar men det är inte alla elever som gör det helt själva.

Ansvarstagandet för uppgiftens genomförande varierar hos elever och det hade berikat resultatet att få veta på vad sätt studiens elever använder sig av handledare, hur de uppfattar stödet och även vilken betydelse handledares intresse för just deras projektområde har. Resultatet visar att elever behöver få bekräftat att deras plan för projektarbetets genomförande överensstämmer med handledarens tankar om det. För vissa elever är bekräftelsen viktigare än för andra elever, som vill ta ett eget ansvar för sin uppgift. Österlind (2005) hävdar att stödet från handledare är viktigt och att handledare behöver ha ett genuint intresse i elevers valda arbetsområde. Jag utgår från att de lärare från skolan som får uppdraget att handleda elever i deras projektarbete, gör det utifrån ett intresse i det val av projektarbete som elever gjort.

När föräldrar är egna företagare, föredrar deras barn att ta eget ansvar hävdar Österlind (1998). Jag kan inte uttala mig om det överensstämmer i den här studien för jag har inte gjort den jämförelsen mellan föräldrar och elever. Österlind framhåller också att när elever själva gör egna val ger det ökad motivation för uppgiften, men en nackdel är att de kan välja bort obekväma arbetsområden eller delar av uppgifter. I den här studien finns det tvärtom exempel på utsagor där elever väljer att fördjupa områden som de bedömer att de är obekväma med.

En annan skillnad är elevers förmåga att handla självstyrkt, vilket kan bero på hur deras tidigare undervisning har varit organiserad (Stähle, 2006).

Vissa elever väljer inte i första hand att skaffa sig information hos sin lärare eller fråga efter lärarens kompetens när de själva inte har just den som behövs för projektarbetet. Elever väljer i stället att kontakta andra personer i sin närhet om information eller kompetens de själva inte har. Resultatet visar att eleverna tar större ansvar själva när de vet att resultatet av deras ansträngning med projektuppgiften ska bedömas utifrån det värde det får för elevens fadderföretag. Då kan det handla om att vara innovativ, kreativ och våga gå utanför de ramar som eleverna är vana vid från skoluppgifter, som ska betygsättas på ett annat sätt än ett resultat till ett företag.

Varför använder inte alla elever den resurs som deras lärare är för dem, kan man fråga sig? Jag kan bara göra ett antagande då jag inte frågat dem om detta i intervjuerna. Skulle det kunna vara ett steg i utvecklingen att elever vill visa läraren att de tar egna initiativ och är kreativa? Samhällsförändringar är påtagliga liksom teknologiseringen (Florida, 2006) vilket kan vara en orsak till att elever till exempel väljer att googla efter information i stället för att fråga lärare. De använder teknologins möjligheter. Skillnaderna i sätt att ta kontakter utanför skolan skulle också kunna bero på vilken datorvana olika elever har.

Resultatet visar också att elever gör skillnad mellan skolbaserat och verklighetsbaserat kunnande. Väljer elever externa kontakter för att de erfärit att näringslivet tillämpar det i en omfattning som de själva inte har kunnat göra och att de därför vill skapa sig nya kontakter? Vill eleverna bryta det mönster som de är vana vid från tidigare skolor?

Krokmark (2006) framhåller att innovativa sätt att arbeta utmanar traditionella former för lärande, där läraren är den som förmedlar sitt kunnande vidare till sina elever. De initiativ som eleverna i studien tar för att skaffa sig information, tolkar jag som innovativa. Genom att kommunicera med externa personer över internet, blir elever oberoende av både

tid och mötesplats och de får del av externa personers nätverk. Varför använder inte alla studiens elever datorns möjligheter kan man fråga? Det kan bero på att eleverna kommer från olika grundskolor och att deras datorvana därför varierar. Det visar också på elevers eget ansvar och på vilka förutsättningar som var och en har för hur de väljer att lösa sitt projektarbete.

För studiens elever innebär till exempel ett teamwork att olika kompetenser kan användas utifrån behovet i en arbetsuppgift, till skillnad från att själv utföra alla moment. Granberg (2006) framhåller utveckling av gemensamma syn- och tänkesätt som utvecklande för var och en i teamet när olika kompetenser samverkar. Tillsammans utvecklar de strategier som leder arbetet mot målet. Resultatet visar att eleverna lär när de kan ta del av varandras kompetens.

Eleverna uppfattar skillnader i till exempel hur uppgifter i skolan kan omförhandlas vad gäller inlämningstid. När uppgifter är åt ett företag, kan just den inlämnade uppgiften vara en del av ett mer omfattande arbetsmoment och kräva att arbetet från början har koordinerats med andra personer i tid. Då är det svårt att omförhandla inlämningstiden, för det kan innebära förseningar av annan personals arbete. Man kan uttrycka det med att det skulle kunna innebära störningar i företagets verksamhet. Den här skillnaden är påtaglig för eleverna.

Resultatet visar den styrka som elever uttrycker att det är för dem att vara i de olika sociala praktikerna under gymnasietiden. De ser skolarbetet i ljuset av hur de kan omsätta sina teoretiska kunskaper i praktiken på fadderföretaget. Det finns likaså tillfällen då de först har lärt sig något på fadderföretaget som de senare har nytta av i något ämne i skolan. Elever uttalar likaså att de känner sig trygga i sin roll på företaget när de först har fått grunderna till ett moment eller en undersökning i skolan. De beskriver hur de lär utifrån olika perspektiv som berikar deras lärande.

Av variationen mellan sätten att utföra något i skolan och i motsvarande moment på elevers fadderföretag, visar resultatet att det är på det viset som de lär sig förstå att det kan skilja, att det ena inte behöver vara fel eller att det andra sättet inte behöver uteslutas. Resultatet visar att det berikar eleverna att lära i olika kontexter, liksom att de anpassar sig efter i vilken kontext de befinner sig. De förstår skillnaden.

Resultatet har också visat att elever kan tänka förbi, eller bortom, själva den uppgift som de egentligen ska göra för att få ett betyg som visar deras kunskande i att arbeta med projekt. Elever genomför inte uppgiften för att de så att säga ska göra den, och jag uppfattar att det egentligen inte heller är för att få ett betyg på den. De diskuterar i stället till exempel vad olika lösningsalternativ skulle betyda för den verksamhet som mottagaren bedriver. Utifrån detta förstår jag att elever ser bortom uppgiften och resonerar kring följderna av en lösning på uppgiften i stället för att enbart genomföra en projektuppgift.

Att se bortom det uppenbara, ser jag som den mest avancerade förmågan hos elever. Att se bortom kan betyda att förstå, identifiera och avgränsa uppgiften, ha extern kontakt och kommunikation, bilda team och att arbetsdela, att finnas i olika sociala praktiker samt att tänka bortom uppgiften och leverera ett resultat som gynnar båda parter, det vill säga att elever dels har lärt sig något som de inte var duktiga på tidigare, dels får leverera något till andra som gör att de själva blir bättre i något annat. Jag kan undra om det är detta som Hjort och Olaison (2008) beskriver när de hävdar att den som lär entreprenörskap lär sig att använda möjligheter likaväl som att han/hon lär sig att skapa möjligheter av tillfälligheter. I resultatet ger elever på olika sätt prov på företagsamhet, vilket finns hos alla personer (Gibb, 1990; Politis, 2005).

LIKHETER OCH SKILLNADER I LÄRANDEFORMER

I bakgrunden har lärandeformer med anknytning till entreprenöriellt lärande getts utrymme dels för att kunna ge ett bidrag till vilka likheter och skillnader som kan finnas mellan dem och entreprenöriellt lärande, dels för att utifrån dessa lärandeformer kunna lyfta fram vad det specifika är med entreprenöriellt lärande. De lärandeformer som diskuteras är från självstyrda till lärarstyrda. Jag är medveten om att det finns fler lärandeformer än jag har tagit upp i den här studien.

De diskuterade forskningsbidrag som gränsar till entreprenöriellt lärande, visar att samverkan mellan skola och arbetsliv framstår som en ledstjärna för att nå företagsamhet, entreprenöriellt lärande, hos elever. Backström-Widjeskog (2008), Leffler (2006), och Svedberg (2007) lyfter speciellt fram vikten av samverkan mellan skola och arbetsliv för elevers lärande.

Av de lärandeformer som diskuterats, förordas samverkan med arbetslivet i projektorienterat lärande. Eleven får dessutom vara en aktiv medbestämmare i stora delar inom lärandeformen. Reflektion och handling är integrerade delar i elevens lärande (Malmberg, 2006). Problembaserat lärande som har likheter med projektorienterat lärande, föreskriver inte samverkan med näringslivet i samma utsträckning som projektorienterat lärande. Läraren styr innehållet med utgångspunkter som eleverna samlas kring för att diskutera hur de ska lösa (Björck, 2004; Kjellgren, Ahlner, Dahlgren, Haglund, 1993).

Reproduktivt lärande har inte som de flesta andra lärandeformer, samverkan med näringslivet. Alla elever lär samma innehåll och produkten värderas högre än processen. Reproduktivt lärande finns både i skola och på företag för att göra individer anpassningsbara till redan färdiga lösningar och andras sätt att tänka (Ludvigsen och Handal, 2002; Thång, 2004).

Inom det nätbaserade lärandet arbetar elever bland annat fram gemensamma lösningar till uppgifter på webben. De lär sig utnyttja varandras olika kunskaper och bygger upp en gemensam kunskapsbas. Kontakterna kan vara globala då eleverna arbetar oberoende av både tid och rum med sina arbetsuppgifter (Malmberg, 2006). Innovativt lärande har likheter med nätbaserat lärande och är den mest självstyrda lärandeformen vad beträffar elevaktiviteter. Lärande sker under okontrollerade former i real tid och mycket lärande sker utanför skolans gränser. Det är inte möjligt för läraren att ha kontroll över vad eleven lär i den här lärandeformen så som det till exempel är möjligt i den reproduktiva lärandeformen.

Reproduktivt lärande skiljer sig mest från de övriga diskuterade lärandeformerna, visar resultatet. Projektorienterat lärande, erfarenhetsbaserat lärande och problembaserat lärande har samtliga elevaktiva inslag.

Nätbaserat lärande och innovativt lärande ger elever frihet att lära utanför skolan i samverkan med individer som har andra kompetenser än de själva har.

Arbetsplatslärande är en anonym lärandeform som har två olika inriktningar. Det utvecklingsinriktade lärandet är jämförbart med skolans projektorienterade lärande för den anställde kan påverka arbetsuppgift och tid. Det anpassningsinriktade lärandet är styrt av företaget och formen är jämförbar med skolans reproduktiva lärande.

ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE

Vid första anblicken kan det entreprenöriella lärandet tyckas vara en variant av andra självständiga och självstyrande lärandeformer, bara uttryckt med en annan term. Det kan också tyckas vara en lärandeform som har som mål att eleverna ska leverera en användbar produkt till näringslivet.

Resultatet visar emellertid att för studiens gymnasieelever är en förutsättning för att genomföra ett projektarbete att de förstår, identifierar och planerar uppgiftens innehåll och mål. Det är en grund för att de ska kunna arbeta funktionellt och kunna leverera sitt resultat inom fastställd tid. Efter att ha en plan över arbetets omfattning och genomförande, är elever, visar resultatet, i sitt behov av information, kunskap och kompetens öppna för att söka sig utanför skolan, där formellt undervisningen har getts eleverna. De genomför sitt projektarbete med bistånd från personer som passar i det team som tillsammans hanterar arbetsuppgiften. Eleverna studerar, arbetar och lär i olika sociala praktiker. De håller inte tillbaka sig själva utan vågar anta utmaningar. Former för att åstadkomma de för eleverna grundläggande villkoren för projektuppgiftens genomförande, finns i entreprenöriellt lärande, som studien resultat visar.

Elever lär sig i gymnasieutbildning, i samspel skola och näringsliv, genom reella uppgifter i projektarbetet. Flera andra personer kan vara beroende av elevernas insats med projektuppgiften och resultatet visar att detta påverkar elevernas planering av arbetet. Elever behöver sammanträffa med de personer som kan ha koppling till den verksamhet som deras uppgift berör och att detta kräver olika mycket planeringstid av eleverna. Det kan således vara svårt att arbeta enligt fasta tidsscheman då den tid eleverna behöver för sitt arbete skiljer sig åt. Hur elever i den entreprenöriella lärandeformen ska betygsättas, är en svår fråga som jag bara vill initiera i den här studien.

Den resultatbild som presenteras i den här studien visar att premisserna för att använda den entreprenöriella lärandeformen är att uppgifterna har ett innehåll och en form som tillåter eleverna ett stort inflytande och ansvar över sitt arbete.

Likheter och skillnader mellan entreprenöriellt lärande och andra lärandeformer

Entreprenöriellt lärande som lärandeform innehåller elevaktiviteter som förutsätter att elever vill lära sig på egen hand, tillsammans med lärare eller genom att gå utanför skolans gränser och själv söka information och kunskap, till exempel via internet. Elevuppgiften, i studien projektarbetet, är en uppgift i samspel mellan skola och näringsliv med elevansvar. Entreprenöriellt lärande är en lärandeform varigenom eleven väntas lära sig arbeta individuellt och tillsammans med andra i olika konstellationer, både i och utanför skolan, beroende på uppgiftens art. Eleverna arbetar med verkliga, autentiska, uppgifter som levereras till elevens fadderföretag med målet att bidra till förbättringar eller besparingar av företagets verksamhet.

Som jag uppfattar entreprenöriellt lärande utifrån studiens resultat, innehåller lärandeformen delar från samtliga tidigare beskrivna lärandeformer. Skillnaderna består i att eleven dels lär i olika sociala praktiker, det vill säga i skola och i näringsliv, dels att uppgifterna har en mottagare som bedömer deras arbete utifrån användningen eller nyttan av resultatet i en företagande verksamhet. Eleverna skaffar sig oftast långsiktiga relationer med sitt fadderföretag, visar resultatet.

Det kan kanske uppfattas som att av andra lärandeformer har problembaserat lärande stora likheter med entreprenöriellt lärande. Resultatet visar att i den entreprenöriella lärandeformen är elevens ansvar betydligt större än vad det är i den problembaserade lärandeformen och uppgifterna är dessutom hämtade ur näringslivet. I den entreprenöriella lärandeformen arbetar inte eleverna efter ett antal bestämda steg för att genomföra sin uppgift, vilket de gör i den problembaserade lärandeformen. Läraren styr i den problembaserade lärandeformen (Kjellgren, Ahlner, Dahlgren, Haglund, 1993).

Likheter mellan att lära till entreprenör och entreprenöriellt lärande för gymnasieelever

Den vanligaste uppfattningen är att entreprenör är en person som är utvald och unik med förmåga att leda till exempel ett företag. Hjort och Olaison (2008) betonar att det ges kurser för entreprenörer. De ger också bilden av hur entreprenörskap finns inneboende hos varje enskild individ och att det kan läras fram. Det jämför jag med resultatet i den här studien som visar att gymnasieelever lär fram entreprenörens förmågor genom att bedriva sina gymnasiestudier inom entreprenöriellt lärande. Resultatet visar att de utvecklar i olika grad bland annat självkänedom och handlar självstyrkt, bryter mönster, tar ansvar, hanterar och löser problem, tar initiativ och är kreativa, är flexibla, ser möjligheter och gör något av dem samt lär sig samarbeta med andra.

MÖJLIGHETER OCH HINDER MED ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE

Enligt Lpf 94 ska skolan ha tydliga formulerade mål och dessa ska presenteras för eleverna. Det kan gälla övergripande kursmål men för elever som arbetar i en entreprenöriell lärandeform, bedömer jag att det kan vålla problem att utgå från färdiga mål. En viktig kompetens försummas hos elever som själva kan ta ansvar för sin uppgift från inledningen av den. De kan också formulera mål och delmål som de vill uppnå med sin arbetsuppgift. I den här studien är mestadels projektarbetet ett reellt problem som elever måste skaffa sig information om för att förstå, identifiera och avgränsa. I syfte att bilda kunskap om problemet, föreslår eleverna omfattningen av arbetet och sätter själva de mål som de anser är rimliga utifrån den tid som de har tillgå för arbetet. Upplägget diskuteras, justeras och godkänns av elevernas handledare i skolan respektive på elevernas fadderföretag. Resultatet visar att sättet att planera sitt projektarbete är en entreprenöriell handling för eleverna och de lär sig detta när skolan

tillämpar entreprenöriellt lärande. De är delaktiga i formuleringen och diskussionen av målen och de måste inhämta och acceptera kritiska synpunkter från andra som är berörda av den lösning som ska komma att levereras företaget. Uppgiften, uppgjorda mål, arbetsformer och kompetenser för att lösa uppgiften, eventuella förändringar under arbetstiden på grund av oförutsedda dilemman, ligger inom elevernas ansvarsområde. Sammantaget är den processen viktigare för elever i utbildning än själva genomförandet. Eleverna får själva, alternativt tillsammans med sin handledare, lära sig entreprenöriellt lärande, vilket resultatet stöder.

Möjligheterna med entreprenöriellt lärande är sammanfattningsvis att eleverna har tillgång till autentiska uppgifter som motiverar dem, att de tar ett reellt ansvar för sin arbetsuppgift och att de vågar gå utanför ramarna utan att chansa för mycket. Hinder kan vara att flera personer, om än indirekt, är involverade i uppgiften och dilemman kan bli problematiska att lösa. Alla elever kan inte ta eget ansvar förrän de är övertygade om att de klarar sig utan hjälp av handledare, visar resultatet, och detta ställer läraren i en handledande roll.

Ellström (1997) framhåller betydelsen av arbetsuppgifter med en hög lärandepotential och tillräckligt höga kompetenskrav. Uppgiften ska utmana. I kompetenskrav innefattas uppgiftens komplexitet men framförallt att det finns utrymme för individen att påverka både uppgiftens omfång, formulering av mål och arbetsmetoder för att genomföra den samt att värdera det uppkomna resultatet (Ellström, 1997; Johannisson & Madsén, 1997). I entreprenöriellt lärande ingår, som jag uppfattar både Ellström, Johannisson och Madsén samt utsagor, bland annat att ta kontroll över sin arbetsuppgift. För att kunna göra detta, framhåller Ellström att det krävs goda kunskaper om processen att kunna definiera en uppgift, att ha förmåga att lösa problem, att se vilka olösta delar som kvarstår av problemet samt att kunna välja det bästa lösningsalternativet.

UPPGIFTENS BETYDELSE I ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE

Resultatet visar att när en uppgift, som gymnasieelevers projektarbete, har anknytning till verksamheter utanför skolan, utmanar den eleven att utveckla ansvar för sitt arbete. Eleverna förstår att de är en del i en arbetskedja och att deras arbete är värdefullt för den verksamhet som bedrivs och som deras projektarbete är hämtat ur. Någon annan på fadderföretaget kan stå på tur att ta vid där elevens ansvarsområde med uppgiften slutar. Eleverna kan uppfattas som innovativa, kreativa, med en förmåga att både ta initiativ och risker för att leverera ett bra resultat. Detta är också entreprenöriella förmågor som utvecklas hos eleverna med verksamhetsrelaterade uppgifter, visar studien. Kreativitet förespråkar bland andra Florida (2006) med stöd i nationalekonomen Schumpeter, som grundläggande för mänsklighetens utveckling och att för stark organisering hämmar kreativiteten hos människor.

Det finns åtskilliga uppgifter i skolan som inte ger eleverna den motivation som uppgifter hämtade i verksamheter utanför skolan ger. Till den kategorin av uppgifter hör de som återfinns i den reproducerande lärandeformen, det vill säga dessa uppgifter är bestämda och styrda av läraren, visar resultatet. Dessutom levereras skoluppgifter på silverfat, som utsa-
gor betonar, det vill säga de är tillrättalagda för eleven och utan dilemman. Thång (2004) framhåller att produkten i dylika fall blir viktigare än processen. Detta styrks i studiens resultat av att eleverna endast gör det som krävs för att få sin skoluppgift bedömd och betygsatt som färdig produkt. Eleverna engagerar sig däremot ingående när de själva får bestämma omfattningen av arbetet. SOU (1997:21) framhåller meningsbärande sammanhang och en miljö som ger eleven möjlighet till att utforska, lära och vara delaktig. Studiens resultat är i överensstämmelse med detta. Eleverna efterlyser utmaningar.

Trots att eleverna rimligen inte kan ha någon erfarenhet av den verksam-

het varur projektarbetet hämtas, visar resultatet att eleverna har lösningar som positivt förvånar dem som har lång erfarenhet inom verksamheten. Detta visar att eleverna lägger ner ett omfattande arbete för att leverera ett resultat som verksamheten har nytta av. Resultatet visar också att eleverna försöker göra sitt bästa för de förstår att det kan ge dem fördelar senare i livet när de behöver ha referenser för framtida jobbansökningar.

Min studie ger belägg för elevers besvikelse över att inte deras arbete kan bedömas autentiskt, det vill säga i en reell verksamhet. Jönsson (2009) hävdar att uppgifter som är kvalitativa och utgår från verkliga situationer också måste bedömas under arbetets genomförande och med provuppgifter som direkt bedömer den komplexitet som eleven arbetat med i den verkliga arbetssituationen.

ETT SPÄNNINGSFÄLT

Från och med läsåret 2011/2012 kommer entreprenörskap att ingå i samtliga gymnasieprogramms examensmål. Samhällsutvecklingen har påverkat människan vilket bland annat resulterat i att individen får ta ett allt större eget ansvar som samhällsmedborgare. Utvecklingen inom teknologins område har lagt grunden till lättillgängligheten till information och kontakter som kan nås nästintill i real tid (Engström, Johansson, 1997; Magnusson, 2002; Skaug, 2000). Överstatliga organ som OECD och EU har påverkat skolan att inta en entreprenöriell hållning genom att föreslå införande av entreprenörskap. Införandet av entreprenörskap i skolan behöver även ha lärandeformer som svarar upp mot de förväntningar som finns på samhällsmedborgare. Resultatet från den här studien visar att den entreprenöriella lärandeformen gör det.

Eleverna i studien befinner sig i ett spänningsfält mellan ett globalt sätt att själv söka information och skolans sätt att förmedla eller försätta eleverna i lärandesituationer. Varje elev i studien har en egen bärbar dator, vilket

innebär att tillgängligheten till information och andras kunskap är snabb. Eleverna kan kompetensdela med personer varhelst i världen. Dessutom befinner sig eleverna mellan att inhämta kunskap via globala kontakter, egna och andras kontaktnät och att kunna omsätta kunskapen i det företag som är elevens fadderföretag på lokal nivå och kanske sysslar med lokal tillverkning.

Den externa kommunikationen, visar resultatet, är en viktig del i entreprenöriellt lärande för elever. Spänningsfältet mellan lärarens kunnande och de externa kommunikationerna påverkar elever. De tar ställning till när de bäst väljer att informera sig via den ena eller den andra kontakten. Det är inte givet att läraren har kunskapsöverläge över eleverna och det är eleverna som avgör vem de rådfrågar i olika situationer. Projektarbetet kräver ibland kompetenser som inte elever har haft tillfälle att lära sig eller inte har haft behov av tidigare. Det är en utmaning för eleven eller teamet att på varierande sätt söka fram den behövda kompetensen.

Att lära sig entreprenöriellt lärande kan ses som en process där uppgifter från verksamheter utanför skolan är utmanande för elever att hantera själva och med hjälp av andra. Teambildningar kan vara ett sätt att tillsammans använda sina kompetenser och om inte det är tillräckligt, kompetensdela med andra personer som har efterfrågad kompetens för att lösa uppgiften. I arbetet och i leveransen av resultatet har kontexten betydelse; är det till skolan för betygsättning eller är det till företaget för att utveckla dess verksamhet? Eller kan det ske i ett win-win-förhållande där både elever och andra eller annan verksamhet har utbyte av resultatet? Och vad kan enkelt betygsättas och efter vilka kriterier?

ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE - ETT KUNSKAPSBIDRAG

Vad är då mitt kunskapsbidrag med den här studien?

En viktig komponent är att elevens arbetsuppgifter hämtas ur näringslivet för att uppfattas som autentiska eller verkliga. Studien har visat att elevens engagemang och ansvar för uppgifter får ett högre värde när de förstår och arbetar utifrån att det resultat de ska leverera och som ska värdesättas efter den nytta som företaget kan få, har betydelse även för elevens framgång i studierna. De kan i bästa fall se bortom själva uppgiften och tänka i termer av samhällsnytta, ekonomi, eget lärande, även om uppgiftens egentliga innehåll är ett annat. Inför en framtida jobbsökning försöker elever visa framgång i sitt arbete på fadderföretaget vilket kan leda till goda referenser. Med entreprenöriellt lärande tränas elever att ta ett ökat ansvar för sina uppgifter och indirekt för sitt lärande. Elever blir medbestämmare i sin utbildning. Digitala tidsåldern har bidragit till att underlätta för elever att ta ansvar för sitt lärande och demokratiseringen i samhället ställer krav på eleverna att vara medansvariga i sitt eget lärande.

Studiens elever lär i olika sociala praktiker och använder samtidigt hela världen på olika sätt som sitt kunskapsfält. Företag outsourcar uppgifter de inte själva har kompetens till hos sin personal. I entreprenöriellt lärande använder elever olika kontakter för att skaffa fram de kompetenser som inte teamet själva innehar för arbetsuppgiften ifråga, alternativt outsourcar de uppgiften till andra som har den rätta kompetensen. Likt en entreprenör, kan eleven förstå att det inte finns bara en modell att arbeta efter som passar för olika ändamål utan det gäller att vara initiativrik och komma fram till olika innovativa lösningar i varje specifik uppgift och att vara modig och pröva sig fram.

SLUTORD

Samhällsförändringar, teknologiska utvecklingar och globalisering har tillsammans bidragit till att ge gymnasieelever av idag nya sätt att se på lärande. Det som framgår ur ovanstående text är att skolan sannolikt måste lämna en pedagogik bakom sig där läraren har varit den som hade kunskapsövertag över eleverna. Det kanske inte längre är möjligt att undervisa fram all kunskap utan eleverna måste själva vara med i lärandesituationerna. De måste ta större ansvar själva och de måste vara med och skapa sina arbetsuppgifter vilka finns som autentiska uppgifter i verksamheter utanför skolan, i näringslivet. Entreprenöriellt lärande ger eleven dessa möjligheter visar studiens resultat.

Om elever ska kunna definiera mål med till exempel sitt projektarbete, kan man kritiskt undra hur kursplaner, fasta kunskapsmål och betygssystem bör vara utformade.

Med stöd i studiens resultat, talar mycket för att den nya lärandeformen i den postmoderna tidsåldern sannolikt är entreprenöriellt lärande.

SUMMARY

THE AIM OF THE STUDY

The title of this dissertation is Entrepreneurial learning. Upper secondary school students' different perceptions of entrepreneurial learning.

The overall purpose of this study is to form knowledge about entrepreneurial learning and make a contribution to knowledge about a form of learning, from a student perspective. A specific aim is to investigate and describe the qualitatively different ways upper secondary school students perceive entrepreneurial learning in project work.

The research question is:

With what content variation do upper secondary school students perceive entrepreneurial learning?

BACKGROUND

Society has changed and with it people's living conditions, changes that make heavy demands on the individual. Among other things, the developments of information technology, access to an increased number of computers and the globalization of services in the world have affected every individual. Individuals become globally integrated and interdependent. Being self-driven and rich in ideas are important personal qualities for members of today's and tomorrow's society (Carlgren, 2005). The society that has emerged requires individuals who are self-driven and organize, plan and act themselves. Business life requires other skills than those that schools have fostered for many years.

The evolution of technology in society as an agent of change against the school. Chiefly, tasks in business life are related to modern technology, but more rarely so tasks in school (Ödegård, 2000).

Carlgren (2005) speaks of the detraditionalisation of society and emphasizes that she sees a change in school in that students need to take more responsibility for their studies. She stresses that people themselves need to initiate their work, be able to take responsibility for their work and also be able to improve their performance.

Supranational bodies such as the OECD and the EU have exerted pressure on the European education systems to introduce entrepreneurship programmes, for example, with a report from the OECD in 1989, "Towards an enterprising culture", which demonstrated an interest in developing an entrepreneurial ability among the members of society (OECD / CERI, 1989). Nutek, the current Swedish Agency for Economic and Regional Growth and other organisations, together with the OECD and the EU have exerted an influence on the Swedish government to invest in entrepreneurship in the education system to better meet changes in business life. In the autumn of 2008 the government announced that entrepreneurship should be an essential element throughout the student's entire education from preschool to adult studies. In 2010 it was decided that the future upper secondary school curriculum, GY 2011, would include an optional course in entrepreneurship and that entrepreneurship should be entered into the examination goals of all upper secondary school programmes.

Entrepreneurial skills are meant to enhance high school students' confidence in their own abilities, give impetus to their creative abilities and readiness to face challenges and turn ideas into action. In the subject of entrepreneurship students will learn about theories and methods for running projects and enterprises of their own. This will pose challen-

ges for the school. In previous steering documents (Lpf 94) students, among other things, learn how to respond to a changing working life, new technology and new ways of working to actively participate in society. Students should be able to orient themselves in a complex reality with a vast flow of information and rapid rate of change. Their ability to find, acquire and use new knowledge is therefore important (p. 5). In this connection it is easy to understand the concern about the direction the school should go.

It is possible to distinguish three main features of the school's education practices since the 1970s. In learning through project work, problem-based learning and partly experience-based learning, the teacher indirectly controls how the student should work. In innovative learning and partly digital learning the students themselves have much control over the way in which they work while reproductive learning is directly controlled by the teacher with regard to both content and the way in which students work.

Engeström (1987) describes three levels of learning: the productive, the creative and the reproductive. Learning through project work, problem-based learning and experiential learning are equivalent to Engeström's productive learning. Students are primarily responsible for the result, while the learning approach may be determined by the teacher through a proposed workflow. In problem-based learning, for example, workflow is described in a number of steps. Innovative learning and digital learning correspond to Engeström's creative learning. Students take responsibility both for what and how they learn. Students can, whenever they need and in real time, access information they deem necessary for their work. The teacher has no control over the students' learning and much learning takes place outside school. Reproductive learning corresponds to Engeström's reproductive learning. Students' learning is controlled by the teacher.

I position my research in the light of what has previously been shown: Entrepreneurship and its path to the Swedish school system (Mahieu, 2006), entrepreneurial learning in primary schools (Leffler, 2006), the operating conditions for entrepreneurship in schools (Myhlenbock, 2004), the development of entrepreneurship as a specific subject in Iceland (Gunnarsdottir, 2001), entrepreneurship put into practice in secondary schools (Svedberg, 2007) and what significance fostering entrepreneurship education has for teachers when it is part of the curriculum in Finland (Backlund - Widjeskog, 2008).

The lack of uniform definitions for concepts related to entrepreneurship has created problems and been a disadvantage to research in this area (Leffler, 2006). I define entrepreneurial learning as a learning approach. In the learning approach students will develop experience-based learning tasks through interaction between schools and the business world. The approach is to stimulate students' skills, abilities and attitudes to taking initiatives and being creative. Further, they should be encouraged to see possibilities, be daring and take risks, break the pattern, resist the collective action, be self-directed, have social skills and to collaborate with others.

THE EMPIRICAL DATA

The focus of this study is sixteen upper secondary school students who study at a local upper secondary school which has close cooperation with businesses in the municipality. On the initiative of a group of local entrepreneurs, the programme was created to support the interests of business-oriented students. The students come from a programme led by a governing committee with a majority of business representatives together with representatives from the upper secondary school. For example, the governing committee appoints the headmaster of the programme. The governing committee has made an interpretation of students' participa-

tion in the management of objectives, which means that students have the opportunity to study further courses and obtain a higher number of credits in their exam than what is usual in an upper secondary school leaving certificate. The pupils put theoretical knowledge from school into practice in businesses one day each week when the students are at the host company to which they belong throughout the programme. By regularly taking part in the company's operations, complemented by school work, students are expected to gain insight into the entrepreneurship which is displayed at the company. At the host company students apply their knowledge in a project that usually results in an improvement or a saving for the company. Students are supervised by both the teachers and the supervisors at the host company. The project is an example of a task in collaboration with a business in which students must develop their ability to plan, structure and responsibly perform a major task, and get experience from project work (Gymnasierformen 2000:20, p.5). Assessment of project work gives equal weight to the process on the one hand and the product on the other.

THEORY, METHOD AND DATA COLLECTION

The researcher's goal is to form knowledge of something defined, limited in the world. I make the ontological assumption that we are in the world and that the world can not be separated from the individual or vice versa. It is our life-world and the study aims to describe students' qualitatively different ways of perceiving and understanding something of their life-world. The phenomenographic research tradition is concerned with individuals' different perceptions. It has emerged as an empirical research method tried out with no connection to any specific theoretical framework but with influences from continental philosophy. Later, it was inspired by several different fields: first, learning psychology, and gestalt psychology, and partly Phenomenology (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987).

Our perceptions of something, perceived as something in the world, vary in content as individuals' different experiences affect what we perceive of the objects of the study. Individuals direct their awareness towards that which emerges and which presents itself at the same time to the individual, in this study entrepreneurial learning.

Phenomenography differs in *perceptions of what* as a phenomenon and *perceptions of how* as a process. Phenomenography describes others individuals' actual perceptions of something in their life which is constituted as content (Kroksmark, 1987).

In the phenomenographical investigation the interview is open. The interviewees themselves have to determine the limit, handrail and define the content. Interviews were recorded on tape and transcribed verbatim, including pauses. The data was analyzed by the researcher through multiple readings of the text to find similarities and differences in the statements. The differences are compiled in the qualitative categories of description.

The overall outcome is seen as the main result of the phenomenographic investigation. The empirical examination consists of the taped interviews of sixteen high school students in the academic year 2007/2008. Each interview lasted on an average of 45 minutes. All the interviews were transcribed by me. Then I analyzed the data material in order to find, identify and describe students' ways of perceiving entrepreneurial learning.

RESULTS

What has emerged for the upper secondary school students has not been described in entrepreneurial terms, but with my teaching experience and the literature that I have studied, I interpret their statements in entre-

preneurial terms. The core of the result is therefore teamwork between the upper secondary school students interviewed, the researcher and the analysis of the statements.

Through the processing and analysis of the empirical evidence description categories have emerged. These show what and how upper secondary school students perceive as entrepreneurial learning. Statements in the study fall into five categories of description:

Understanding, identifying and defining the task

The what-aspect of this category is to understand, identify and define the task and the how- aspect is that it can be done by following the supervisor's instructions for how the task can be interpreted and managed. Other how-aspects are that students first discuss among themselves and then with their supervisor, and the students themselves define and take responsibility for the task and get final approval from their supervisors.

External contacts and communication

The what-aspect of this category is external contacts and communication and the how-aspect is that it can be done by googling, searching in books at the library and on the Internet and to contact someone in the student's social circles and among professional contacts.

Team building

The what-aspect of this category is team building. The how-aspect is to possess certain work characteristics such as being able to take responsibility, having self-confidence, being able to take initiatives, being flexible and being able to compromise. Another how-to aspect is that one of the members of the team becomes the leader of the team's common work. A further how-aspect is to share work with another person, who has the

appropriate skills for the task, as not all team members are multi-skilled. Finally, one how-aspect is that disputes occur and are resolved by a supervisor called in during the team building process.

Learning in different social practices

The what-aspect of this category is to learn in different social practices. The how-aspect is to handle differences between different social practices in the negotiation and assessment of a task, and that what can be learned in one social practice can be used in another social practice. What students learn in school is useful in the host company and vice versa.

Look beyond the obvious

The what-aspect of this category is to look beyond the obvious with a task. The how-aspect is to understand the relationship, for example, between how different parties view something and to be able to use this understanding in a way that will benefit the parties. Statements support the claim that students either see beyond the obvious, or they do not.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The potential of entrepreneurial learning is that students have access to authentic, that is real, tasks to motivate them, that they take real responsibility for their assignments and are not afraid of thinking unconventionally without taking too many chances. The task must challenge all students to develop responsibility for their work. At the same time students must learn to use the skills of others where their own are not sufficient. Obstacles for entrepreneurial learning may be that several persons are involved, albeit indirectly, in the task itself and dilemmas may be difficult to resolve. The results show that not all students can take responsibility

until they are convinced that they can do without the help of supervisors and this requires that the teachers take on a mentoring role.

The study has shown that students' involvement and responsibility for the assignment gets a higher value when they understand that the results they are going to deliver for the company can be useful both for the company and for their own study success. Students can at best see beyond the task itself and think in terms of social utility, economy and their own learning, even though the actual content of the assignment is something different.

AFTERWORD

Different forms of learning have been tested for over a century to educate students to become the citizens that society needs. I would argue that entrepreneurial learning is the learning form which under controlled conditions and where schools and businesses take joint responsibility for student training goes furthest in this development. There are many indications, supported by the results of this study, that entrepreneurial learning is likely to be the new form of learning in the postmodern era.

REFERENSER

- Adawi, T., Berglund, A., Ingerman, Å., Booth, Sh. (2001). *Phenomenographic research on understanding physics*. (konferenspaper, augusti 2001, Fribourg, Schweiz).
- Ahlberg, A. (1992). *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Almer, H. (1999). *Variationer av predikouppfattningar i Svenska kyrkan. En fenomenografisk undersökning om predikanter och åhörare*. Lund: Arcus förlag.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, C. (2000). *Kunskapsyn och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustinsson, S. (2002). *Perspektiv på lärande och förändring i organisationer*. Luleå: Luleå Tekniska universitet.
- Backström–Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsambet*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Bard, A. & Söderqvist, J. (2000). *Nätokraterna: Boken om det elektroniska klassambället*. Stockholm: K-world.
- Bauman, Z. (1999). *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bauman, Z. (2000). *Globalisering*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, K. (2007). *Jakten på entreprenörer. Om öppningar och läsningar i Entreprenörskapsdiskursen*. Västerås: Mälardalens University Press.

- Berglund, K. & Holmgren, C. (2007). *Entreprenörskap & skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* Forum för småföretagarforskning.
- Berthelsen, J., Illeris, K. och Poulsen, S. (1979). *Projektarbete. Erfarenheter och praktisk handledning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerke, B. (2005). *Förklara eller förstå entreprenörskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Björck, U. (2004). *Distributed problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borgström, L. (1988). *Vuxnas kunskapsökande – en studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Brevskolan.
- Boström, L. (2004). *Lärande & metod: lärtillsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Brookfield, S. (1985). *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carlgrén, I. (2005). *Konsten att sätta sig själv i arbete. Om betydelsen av eget arbete för att skapa människor som styr sig själva*. I Österlind, E. (red.). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, Ch., Chaib, M., & Ludvigsson, A. (2004). *Leva med it is. Nationell utvärdering av IT i skolan. Rapport 1:2004*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation/Encell.

- Davidsson, B., & Svedin, P-O. (1996). Lärande och förutsättningar – förutsättningar för lärande i modernt processoperatörsarbete. I Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlbom, B. (2003). *Makten över framtiden: om revolutioner, teknik, och det nya marknadsambället*. Malmö: Liber.
- Dahle, L.O., Forsberg, P. (1993). Vilka arbetsformer används? I Kjellgren, K., Ahlner, J., Dahlgren, L.O., Haglund, L. (red), *Problembaserad inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G. (1981). Skattesystemet ur medborgarnas perspektiv. I Dahlgren, G. *Den direkta beskattningens funktion*. (Bidrag till symposium kring Omvärldsuppfattning, anordnat av Riksbankens jubileumsfond, Tylösand 21-23 oktober, 1981).
- Dahlin, B. (1989). *Religionen, själen och livets mening*. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: McMillan.
- Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1992). Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Fritzes.
- Ellström, P-E. (1997). *Kompetensutveckling i små- och medelstora företag. En studie av förutsättningar, strategier och effekter*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ellström, P-E. (2001). Arbetsplatslärandets janusansikte. I *Pedagogisk Forskning i Sverige, 2005, årgång 10, nr 3/4, s.182-194*.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engström, M-G., Johansson, R. (1997). *Med IT mot nya organisations- och arbetsformer. Flexibilitet i tid, rum och organisation*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- European Commission 2005b:18. [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:paRmjrkZrPsj:213.215.218.75/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/2F034A6BC7FCB94BC125723400373D47/%24File/NOTE6VYDT3.pdf](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:paRmjrkZrPsj:213.215.218.75/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/2F034A6BC7FCB94BC125723400373D47/%24File/NOTE6VYDT3.pdf) [online 28-12-2010 kl 20.25]
- Florida, R. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Fogelberg, K. (2005). *Media literacy: En diskussion om mediundervisning*. Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Gibb, A. (1990). Entrepreneurship and intrapreneurship – exploring the differences. I Donkels, R. & Miettinen, A. (Eds.), *New findings and perspectives in entrepreneurship* s.39-44. Hant: Gower.
- Gibb, A. (1993). Enterprise culture and Education. *International Small Business Journal*, 11(3), s.11-34.
- Giddens, A. (2003). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Kristianstad: SNS Förlag.
- Giddens, A. (2007). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Globaliseringsrådet. (2009). Globaliseringsrådets slutrapport. Ds 2009:21. *Bortom krisen. Om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin*. Stockholm: Fritzes.
- Granberg, O. (2006). Arbetslag och kollektivt lärande. I Försvarsmakten: *Pedagogiska grunder*. Stockholm: Försvarsmakten.
- Gunnarsdottir, R. (2001). *Innovation Education: Defining the phenomenon*. Leeds: University of Leeds, School of Education.
- Gy 2011. <http://www.skolverket.se/sb/d/3013>. [online 12-10-2010].

- Gymnasieförordningen (2000:20). <http://www.skolverket.se/skolfs?id=667> [online 08-28-2009].
- Hansemark, O. C. (1999). *Teoretiska, metodologiska och praktiska problem kring entreprenörskap och trait-ansatsen*. JIBS Research Reports, No. 1999-5. Jönköping: Jönköping University Press.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1996). *Phenomenography A "good-for-nothing brother" of phenomenology? or Phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenography*. Report No. 1996:5. Göteborg: University of Gothenburg, Department of Education and Educational Research.
- Hedengren, U. (2006). *Globalisering – hot eller möjligheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hess, F. M. (Red.). (2006). *Entrepreneurship, Risk, and Reinvention*. I Hess, F.M. *Educational entrepreneurship. Realities, Challenges, Possibilities*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hjorth, D., Olaison, L. (2008). *Lärande som en entreprenöriell process: implikationer för entreprenörskapsundervisning*. I Stolt, J., Vintergaard, Ch. (red). *Tvaerfaglighed & Entrepreneurship. En antologi om tvaerfaglighed i entreprenørskapsundervisningen*. Köpenhamn: Centertryk, Holbaek.
- HSFR, CODEX, Humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.uu.se/oversikter/humsam/humsam.html> [Online 20090406, kl 15.55]
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasiets individuella program*. Jönköping: Jönköping University Press.

- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M., Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande. Idén, handledaren och gruppen*. Stockholm: Liber.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannisson, B., Amundsson, A., Kivimäki, K. (2009). Skolning i entreprenörskap som mångsidig kamp för ökad insikt. I Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.). *Pedagogisk entreprenörskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannisson, B. och Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken – en studie av skolning i förnyelse*. Stockholm: Närings- och Handelsdepartementet, Ds 1997:3.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. I *Pedagogisk Forskning i Sverige 2009*, årg 14, nr 1, s.45-58. ISSN 141-6788.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Kristianstad: Gleerups Utbildning AB.
- Karlsson, H. (2009). Utbildning i, om och för entreprenörskap: Fallstudier i gymnasieskolan. I Olofsson, A. (Red.). *Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle – Formering av en ny pedagogisk identitet? (s. 28-108)*. Utbildningsvetenskapliga studier 2009:1. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Kilbrink, N. (2008). *Legorobotar i skolan. Elevers uppfattningar av lärandeobjekt och problemlösningstrategier*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Kjellgren, K., Ahlner, J., Dahlgren, L-O., Haglund, L. (1993). *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kroksmark, T. (översättning och inledning). (1999). Comenius, J. A. *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2006). Innovativt lärande. I *Didaktisk Tidskrift 2006:3*, s.7-22. Jönköping: Jönköping University Press.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. I *Didaktisk Tidskrift, Vol. 17, No 2-3, 2007*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landström, H. (2005). *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamt lärande i skolan*. Umeå: Umeå universitet.
- Levin, H. M. (2006). Why Is This So Difficult? I Hess, F.M. (Red.). *Educational entrepreneurship. Realities, Challenges, Possibilities*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2007). *Konstruktion av entreprenörskap – Teori, praktik och interaktion*. Örebro: Forum för småföretagsforskning.
- Lindö, R., Eliasson, A. (1999). *Det öppna lärorummet som grogrund för kunskapande*. Kalmar: Liber Distribution.

- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://hem.passagen.se/mslecter/lpf2.html> [2007-01-15]
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ludvigsen, S. R. & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser. I K. H. Lycke (red.). *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen.
- Lund, Torbjørn & Skrøvset, Siw. *Prosjektarbeid i skolen*. Studentlitteratur, Lund (2000).
- Lundgren, U., P. (1984). *Att organisera omvärlden. En introduktion I läroplansteori*. Stockholm: Liber. 3:e upplagan.
- Lundström, A. (red.). (2005). *Creating Opportunities for Young Entrepreneurship – Nordic examples and experiences*. (2005:2). Forum för småföretagarforskning.
- Lyttkens, L. (1994). *Kompetens och individualisering*. Rapport nr 8. Utbildningsdepartementet: Ds 1994:18.
- Lövli, L. (1989). Erfaring som handling. I Thuren, H. & Vaage, S. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mager, R. (1969). *Att formulera undervisningsmål. En programmerad presentation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Magnusson, Å. (2002). *Globaliseringens tidevarv*. Göteborg: Tre böcker Förlag AB.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Umeå: Umeå universitet.

- Malmberg, C. (2006). *Kunskapsbygge på nätet. En studie av studenter i dialog*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB.
- Marton, F. (1978). Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier. I Marton, F. och Svensson, L. *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. Rapport 158, s 14-24. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, s.177-200.
- Marton, F. (1982). Towards a phenomenography of learning. I Integrating experiential aspects. *Report from the Department of Education*. Göteborg: University of Göteborg.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21,3, s.28-49.
- Marton, F. (1997). Mot en medvetandets pedagogik. I. (Uljens, M. (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L., Säljö, R. (2001). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma.
- Marton, F., Månsson, M. (1984). Vad gör livet värt att leva? I Marton, F. och Wenestam, C.G. (red.). *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Kristianstad: AWE/Gebbers.
- Marton, F. & Pang, M.F. (2005). *On the unit of description in phenomenography*.

- Myhlenbock, Y. (2004). *Inget personligt: om entreprenörskap i offentlig sektor*. Göteborg: Förvaltningshögskolan.
- Nielsen, K., Kvale, S. (red.). (2003). *Praktikkens læringslandskap. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Nordiska ministerrådet. (2002).
- Nutek. (2000). *För framtida företagsambet – ett nationellt handlingsprogram för ungt företagande*. Nutek: Infonr 062-2000. Stockholm: Nutek.
- Nutek. (2003). *Ett starkt entreprenörskap – policyskrift om nya perspektiv, ändrade förutsättningar och positiva attityder*. Stockholm: Nutek.
- Nutek. (2005). *Lärare om företagsambet*. VA-rapport 2005:2. Stockholm: Nutek.
- Nutek. (2007). *Vad är entreprenörskap*. <http://www.nutek.se/sb/d/230/a/724> [2007-10-12].
- OECD/CERI (1989). *Towards an Enterprising Culture: a Challenge for education and Training*. Educational Monograph no 4. Paris.
- OECD (1992). *Schools and businesses – A new partnership*. Paris: OECD.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Otterborg, A. (2005). *Angångselevers erfarenheter av JING – En enkätundersökning av studenternas erfarenheter av tre år på JING-programmet*. Jönköping: HLK.

- Pang, M.F. (2003). Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), s.145-156.
- Patton, M.Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London; Sage Publications Ltd.
- Peterson, M., Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälur, en introduktion till entreprenöriellt lärande*. Stockholm: NUTEK.
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet först: Problembasert läring som pedagogisk idé och strategi*. Otta: Tano Aschehoug.
- Politis, D. (2005). *Entrepreneurship, Career Experience and Learning – Developing Our Understanding of Entrepreneurship as an Experiential Learning process*. Halmstad: Bulls Tryckeri AB.
- Raposo, M. do Paco, A. (2009). *Entrepreneurship and Education: Links between Education and Entrepreneurial Activity*. Covilha: University of Beira Interior – Department of Management and Economics.
- Regeringens proposition. (1999/2000). Stockholm: Riksdagen.
- Regeringskansliet. (2009). *Strategier för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Stockholm: Näringslivsdepartementet och Utbildningsdepartementet.
- Rognhaug, B. (1996). *Kunskap och lärande i IT-sambället*. Stockholm: Runa Förlag AB.
- Runesson, U. (2006). What is possible to learn? On variation as necessary conditions for learning. I *Scandinavian Journal of Educational Research* (50) 4, s.397-410.
- Rosengren, K., Athlin, E. & Segesten, K. (2007). Presence and availability: Staff conceptions of nursing leadership on an intensive care unit. I *Journal of Nursing Management*, 15(5), s.522-529.

- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretive approach. I *Academy of Management Journal*, 43(1), s.9-25.
- SFS 1992:394. (1992). *Gymnasieförordning (1992:394)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjøvoll, J. (2009). Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.). *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaug, J. E. (2000). *En forstudie om Entreprenørskap. En kartlegging av tidligere forskning og utredninger om entreprenørskap, entreprenöriellt lärande och ledarskap*. Forskningsrapport 2000:1. Högskolan Trollhättan/ Uddevalla: Institutionen för Arbete, Ekonomi och Hälsa.
- Skogen, K., Sjøvoll, J. (red.). (2009). *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- SKOLFS 2000:51. (2000). *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet företagsekonomi i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=732> [online 28-11-2008].
- Skolverket. (1993). *Problemlösning i grupp*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Projektarbetet. Kursplaner och betygskriterier. PA 1201 100 p*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Entreprenørskap i skolan – en kartläggning*. <http://www.skolverket.org/sb/d> [online 02-12-2010].
- Skolverket, (2001). *Bedömning och betygställning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber Distribution.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkandet av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1996:1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Kommittén för gymnasieskolans utveckling. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande: förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Delbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stähle, Y. (2006). Självreglerande elever. I Eriksson, I., Lindberg, V., Österlind, E. *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Umeå: Print & Media, Umeå universitet.
- Svenska Akademiens ordbok eller Ordbok över svenska språket, Band 7*. (1925). Lund: Gleerups Förlag.
- Svensk etymologisk ordbok. Band 1*. (1948). Lund: Gleerups Förlag.
- Svensson, L. (1989). Fenomenografi och kontextuell analys. I Säljö, R., m fl. *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education and Development*, 16(2), s.173-190.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Söderlund, A. (2000). *Det långa mötet – IT och skolan: om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Tedenljung, D. (red.). (2001). *Pedagogik och arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Theman, J. (1983). *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thång, P-O. (2004). Om arbetsintegrerat lärande. I Theliander, Grundén, Mårdén, Thång. *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tillväxtverket. <http://www.tillvaxtverket.se/sidfot/amnesomraden/entreprenorskap.4.21099e4211fdb8c87b800017627.html> [online 2010-11-30 kl 20.15]
- Trigwell, K. (2000). Phenomenography: Variation and Discernment. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning. Proceedings of the 1999 7th International Symposium (s.75-85)*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). Fenomenografien, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 3 Nr 2, s.122-129.
- Van der Kuip, I. (1998). *Strategic Study. Early development of entrepreneurial qualities. The role of initial education*. Zoetermeer.
- Vesper, K. (1990). *Summary of entrepreneurship education survey*. Seattle, WA: Department of Management and Organization, University of Washington.

- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> [Online 2009-04-06 kl 16.05]
- Walldal, E. (1995). *Problembaserad inläring – ett utvärderingsexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid – perspektiv på en skolförm*. Stockholm: Spånga tryckeri.
- Wenestam, C-G. (1980). *Qualitative differences in retention*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wenestam, C.G. (1984, a). Hur vi skapar mening i det vi erfar – en introduktion. I Marton, F. & Wenestam C.G. (red.). *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Kristianstad: AWE/Gebers.
- Wenestam, C.G. (1984, b). Vad bestämmer valutors värde? I Marton, F. och Wenestam, C.G. (red.). *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Kristianstad: AWE/Gebers.
- Wenestam, C.G., Wass, H. (1987). Swedish and U.S. children's thinking about death: A qualitative study and cross-cultural comparison. *Death studies, 11*, s.99-121.
- Wiberg, M. (2005). Det framväxande interaktionssamhället: En förändrad tid och plats. *HumanIT, 8(1)*, s.96–125.
- Ødegård, I.K.R. (2000). *Framtiden på timeplanen. Pedagogisk entreprenörskap – en innovationsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

- ÖLA 00. (2008). <http://forening.proventek.net/vagledarna/avtalet/ola.htm> [online 2008-11-28]
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Österlind, E. (red.) (2005). Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA

Intervjuguide

Berätta kort om ditt projektarbete.

Berätta hur du tänker när du får en uppgift att arbeta med.

Berätta hur du organiserar ditt arbete - i skolan, på fadderföretaget?

Hur får man höga betyg på ditt program?

Berätta vad du lär dig på ditt fadderföretag? av din mentor? i din gymnasieutbildning?

Vilka egenskaper har du utvecklat under gymnasietiden?

Doktorsavhandlingar

Vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping

1. Boström, Lena (2004). Lärande och metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik.
2. Hugo, Martin (2007). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.
3. Barkho, Leon (2009). Strategies and Power in Multilingual Global Broadcasters. How the BBC, CNN and Aljazeera shape their Middle East news discourse.
4. Eidevald, Christian (2009). Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.
5. Wahlgren, Victoria C (2009). Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete.
6. Almers, Ellen (2009). Handlingskompetens för hållbar utveckling. Tre berättelser om vägen dit.
7. Ludvigsson, Ann (2009). Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete.
8. Möllås, Gunvie (2009). ”Detta ideliga mötande” – En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.
9. Åberg, Karin (2009). Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning.
10. Segolsson, Mikael (2011). Lärandets hermeneutik – Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt.
11. Otterborg, Annica (2011). Entreprenöriellt lärande. Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande.

Entreprenöriellt lärande

Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande

ANNICA OTTERBORG

Det övergripande syftet med studien är att bilda kunskap om entreprenöriellt lärande och ge ett kunskapsbidrag om en form för lärande, ur ett uppfattningsperspektiv. Ett specifikt syfte är att undersöka och beskriva de kvalitativt skilda sätt med vilka gymnasieelever uppfattar entreprenöriellt lärande i projektarbeten. Studiens elever studerar vid en skola som har en uttalad entreprenöriell profil.

Bakgrunden till studien är att synen på lärande har ändrats och att samhället har ändrats både lokalt och globalt. Ekonomiska aspekter har drivit fram förslag och beslut om förändringar i skolan. Regeringen har kungjort att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom elevens hela utbildning. Som en konsekvens av detta, behöver elever få möta en lärandeform där de i samspel mellan skola och näringsliv får arbeta med verklighetsförankrade uppgifter. I den entreprenöriella lärandeformen är föreställningen att kunskaper, gällande elevers kompetenser, förmågor och förhållningssätt, ska utvecklas. Som en följd av detta, kan resultatet leda till att eleven utvecklar medvetna metoder för sitt lärande och att eleven använder den nyvunna kompetensen i ett förhållningssätt till lärande som i första hand skapar förutsättningar för att vara en god samhällsmedborgare.

Studien beskriver gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande både ur en vad-aspekt och ur en hur-aspekt.



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

ISBN 978-91-628-8227-3