



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# ”Är det inte sånt som görs på ekonomin och så?”

En studie om entreprenöriellt lärande i  
samhällskunskap

**DELKURS:** *Uppsats*

**KURS:** *Samhällskunskap 61- 90 hp*

**FÖRFATTARE:** *Niklas Sigvardsson*

**HANDLEDARE:** *Berndt Brikell*

**TERMIN:** *HT2015*

## **SAMMANFATTNING**

---

Niklas Sigvardsson

### **”Är inte det sånt som görs på ekonomin och så?”**

En studie om entreprenöriellt lärande i samhällskunskap

Antal sidor: 38

---

Denna undersökning försöker besvara hur lärare resonerar kring entreprenöriellt lärande i samhällskunskap. GY 11 fastslår att samtliga lärare skulle arbeta med att främja entreprenörskap, och därför görs undersökningen på lärare inom samhällskunskap på gymnasieskolan. Undersökningen försöker besvara frågor om hur lärare definierar begreppet entreprenöriellt lärande, hur de bedriver undervisning som kan vara entreprenöriell och varför de gör på detta viset? Undersökningen genomförs med ett fenomenologiskt perspektiv där tolkning av de svar som informanterna delger oss är av vikt. Ett helt ämneslag intervjuades på en gymnasieskola, där ämneslaget bestod av 7 undervisande lärare. Lärarna intervjuades i en semistrukturerad intervju, där deras svar sedan analyserades. I analysen användes implementeringsteorier så som Lipsky (1980) och Lundquist (1988) för att analysera implementeringsprocessen. Det kompletterades även med uppfattningsteorier av Matron (1986) och Marton och Booth (2000). Den begreppsliga definitionen jämfördes med Otterborgs (2011) definition av entreprenöriellt lärande.

Undersökningen kommer fram till att flertalet av lärarna har relativ god kännedom om entreprenöriellt lärande när de reflekterar över detta men har svårt att känna sig säkra i sin definition. Det finns inga lärare som säger sig aktivt arbeta med entreprenöriellt lärande men de flesta arbetar stundtals entreprenöriellt. Vissa lärare gör det omedvetet andra är medvetet om att de arbetar med det, men vill inte säga att de arbetar med entreprenöriellt lärande. En av anledningarna till att lärarna arbetar föga med entreprenöriellt lärande handlar om bristande förståelse för begreppet samt svag implementering när GY 11 trädde i kraft.

---

Sökord: Entreprenöriellt lärande, implementering, fallstudie, lärare, gymnasieskolan, samhällskunskap

---

## **ABSTRACT**

This study aims to answer questions about entrepreneurial learning in social science. GY 11 state that all teachers will promote entrepreneurship in their teaching, and this studies focus at teachers in social science at upper secondary school. The research questions are; (1) how do the teachers define entrepreneurial learning, (2) how do they describe entrepreneurial teaching and (3) why do they work in this way? The study has a phenomenological perspective where interpretation of the informers' answers is important. All teachers teaching social science at one upper secondary school, 7 teachers, were interviewed in a semi-structural interview. Their answerers were analysed using different theories about implementation and perception. Theories from Lipsky (1980) and Lundquist (1988), among others, were used to understand the implementation processes. This was complemented by perceptions theories from Marton (1986) and Marton and Booth (2000) among others. Finally were Otterborgs (2011) definition about entrepreneurial learning compared with the informers' definition.

This study finds that most of the teachers have a good awareness about the concept of entrepreneurial learning when they are talking about it, however they have difficulties giving a definition. No teachers state that they works with entrepreneurial learning, though most of the teachers' works entrepreneurial now and then. Some teachers are unaware of using entrepreneurial learning while others are aware, however they do not want to say that they work entrepreneurial. Among the reasons to why the teachers do not use entrepreneurial learning while teaching is the insufficient understanding of its meaning as well as weak implementation when GY 11 was introduced.

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte .....	2
1.2	Frågeställningar .....	2
1.3	Begreppsdefinition.....	2
1.4	Policy- och styrdokument.....	3
1.5	Aktuella avhandlingar.....	5
1.6	Avgränsningar .....	8
2	Metod.....	9
2.1	Vetenskaplig ansats.....	9
2.2	Fallstudie.....	10
2.3	Kvalitativ intervju .....	10
2.4	Information om informanterna .....	11
2.5	Bearbetning av intervjuer.....	12
2.6	Studiens trovärdighet .....	13
2.7	Kritisk metodreflektion.....	14
3	Teoretisk referensram.....	16
3.1	Implementering.....	16
3.2	Uppfattning och erfara.....	18
4	Resultat och analys.....	20
4.1	Entreprenörskap och Entreprenöriellt lärande .....	20
4.1.1	Lärarnas uppfattningar .....	20
4.1.2	Hur beskriver lärarna entreprenöriellt lärande? .....	21
4.2	Entreprenöriell undervisning .....	23
4.2.1	Uppfattar lärarna sin undervisning entreprenöriell?.....	23
4.2.2	Konkreta exempel från informanterna.....	25
4.3	Varför arbetar lärarna så här?.....	28
4.3.1	Språklig förklaringsmodell .....	28
4.3.2	Implementeringsproblem.....	30
5	Diskussion .....	33
5.1	Avslutande kommentarer .....	33
5.2	Kritisk reflektion.....	36
5.3	Fortsatt forskning .....	37
6	Referenser.....	39
7	Bilaga.....	41

# 1 Inledning

Pedagogiska trender och metoder kommer och går i skolans värld. Vissa får större fäste än andra. Alla verksamma inom skolan under 90-talet glömmer inte försöken med det problembaserade lärandet (PBL). Det kom som en stark vind och skolledning och lärare runt om i landet var mer eller mindre ivriga att sjösätta det i praktisk handling. De som var verksamma på 70- och 80-tal kommer väl ihåg försöken att allt skulle genomföras med hjälp av grupparbete? Den stora frågan är om det entreprenöriella lärandet har fått fotfäste som en av dessa pedagogiska trender eller metoder inom den svenska skolan? Denna gång är det politiker och Skolverket som har genomfört ett projekt där implementeringen av entreprenöriellt lärande skall gå ifrån några enstaka försöksskolor till ett förhållningssätt bland samtliga lärare (Regeringskansliet, 2009).

Den nya gymnasieskolan som genomfördes 2011 i och med antagandet av ny skollag, läroplan och ämnesplaner, skrevs begrepp som entreprenörskap och entreprenöriella förmågor in för samtliga lärare (Skolverket, 2011). Är det möjligt att denna förändrade skrivning och större fokus bara är en politikerprodukt som är ett barn av sin tid, eller har det skett en förändring av samtliga lärares förhållningssätt och arbetsmetoder? Skulle det möjligen kunna vara så att lärare avskräcks av den tydliga politiska signal som begreppet entreprenörskap sänder tillsammans med en tydligare marknadssyn på den svenska skolan och det svenska välfärdssamhället i stort. För som lärare kan man stundtals komma i kontakt med lärare som instinktivt backar undan, och tänker att entreprenörskap och entreprenöriellt lärande hör företagsamheten till. Därmed förpassas undervisningen om detta till ekonomiprogrammet eller kurser som entreprenörskap och företagande (Persson, 2014).

Då det inte bara var nya förhållningssätt och metoder som skulle implementeras i och med de nya styrdokumenterna som instiftades 2011, kanske det är lätt att diskussionen kring det entreprenöriella lärande försvann i mängden av åtgärder som skulle vidtas för att rädda den svenska skolan undan sjunkande resultat. När nya betygssteg införs, blir det verkligen någon tid över för nya metoder och förhållningssätt? Det är i denna kontext uppsatsen lägger ytterligare än pusselbit. Hur går diskussionerna i gymnasieskolan angående nya förhållningssätt som kommer från politiker och tjänstemän som inte är verksamma, har det någon verklig påverkan?

## 1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att utifrån begreppet och förhållningssättet entreprenöriellt lärande finna svar kring hur lärare uppfattar och arbetar med entreprenöriellt lärande. Det svenska samhället och den svenska skolan har under de senaste decennierna allt tydligare diskuterat frågeställningar gällande individanpassningar. I skolans värld har nya metoder diskuterats och nya styrdokument har gjort att lärarna måste förhålla sig till nya begrepp. Därför är denna studie intresserad av hur entreprenöriellt lärande visar sig i samhällskunskapsundervisning.

## 1.2 Frågeställningar

Denna studie utgår från det övergripande syftet som ni här ovan kan se. Utifrån syftet med undersökningen används tre fördjupade frågeställningar som härvid ska försöka besvaras.

- Vad anser lärarna i samhällskunskap om entreprenöriellt lärande?
- Hur arbetar lärarna praktiskt med entreprenöriellt lärande i undervisningen?
- Varför arbetar lärarna med entreprenöriellt lärande som de gör?

## 1.3 Begreppsdefinition

Det är på sin plats att försöka definiera de aktuella begreppen som kommer användas mer frekvent i undersökningen. Två viktiga begrepp utifrån den aspekten är begreppen *entreprenörskap* och *entreprenöriellt lärande*. Dessa begrepp har enligt den avhandling som Otterborg (2011) författade inget entydigt svar utan det förekommer många olika tolkningar där man blandar begreppen *entreprenörskap* och *entreprenöriellt lärande*. Denna problematik gör att den definition som görs här måste framgå tydligt, för att sätta bilden av de begrepp som kommer diskuteras vidare. Här är det också av yttersta vikt att denna definition är tydligt kopplat till en skolkontext och det är inom skolans område denna uppsats har sin kontext.

Ordet *entreprenörskap* kan definieras på många olika sätt och det går att definiera ur olika perspektiv. Det finns perspektiv som är relativt snäva och det finns perspektiv som är någorlunda breda i sin ansats. Dessa definitioner handlar om att *entreprenörskap* är att genomföra olika saker, det kan vara projekt eller det kan vara att starta och driva företag som är en av de vanligaste tolkningarna av *entreprenörskap* (Dahlbeck, 2014). Den snäva definitionen som vi nu kan fastslå handlar om att starta och driva företag finns med i viss mån i den svenska skolan och då framförallt i kurser som *Entreprenörskap och företagande*. Den något bredare definitionen som kommer från Otterborgs (2011) avhandling, är att *entreprenörskap* handlar

om en dynamisk och social process där det handlar om att kunna omforma idéer till handling och att kunna göra detta i olika sammanhang. Det kan vara i sammanhang av kulturell, social eller ekonomisk natur. Denna bredare definition stämmer också överens med den definition som presenteras som bred enligt Falk-Lundqvist, Hallberg, Leffler och Svedberg, (2011). Den bredare definitionen leder oss också emot vad som kan antas vara entreprenöriellt lärande.

Entreprenöriellt lärande har en funktion av att lyfta upp kompetenser som **kan läras in av elever och som kan tränas**. Det är av yttersta vikt att förstå det markerade begreppen. Entreprenöriellt lärande handlar inte som att lära sig starta och driva företag eller att blir entreprenörer. De förmågor och kompetenser som definieras som entreprenöriellt lärande skulle dock kunna underlätta för elever att bli entreprenörer. En definition som är överskådlig och som även utgår från kompetenser som EU har fastlagt inom gränsen för de program som tidigare presenterats (Europeiska kommissionen, 2004), handlar om att få eleverna att utveckla förmågor som i övergripande termer kan vara kreativa, innovativa och företagsamma. De förmågor som skolan då skall kunna träna eleverna i är:

- Ha självkänedom och handla självstyr
  - Bryta mönster och stå emot kollektivt handlade
  - Ta ansvar, hantera och lösa problem
  - Ta initiativ och vara kreativ
  - Vara flexibel
  - Se möjligheter och göra något av dem
  - Kunna samverka med andra
- (Otterborg, 2011, s. 26)

Dessa förmågor är det entreprenöriellt lärande handlar om, att utforska och som skolan skall försöka utveckla utifrån de styrdokument som är presenterade i tidigare avsnitt. Det handlar i denna breda ansats av begreppet, att entreprenöriellt lärande är ett förhållningssätt som lärare har en möjlighet att bära med sig i sin utformning av undervisningen. Däremot anser Falk-Lindqvist et. al. (2011) att läraren har en skyldighet gentemot de styrdokument som skolan vilar på att använda detta förhållningssätt aktivt i sin undervisning, oavsett vilket ämne du som lärare undervisar i och därmed främjas entreprenörskap.

## 1.4 Policy- och styrdokument

Genom ett 30-tal år har skrivningar angående entreprenöriellt lärande på olika sätt diskuteras inom olika institutioner. Där har tjänstemän på Skolverket tagit åt sig av dessa influenser och följt strömningar som kommer från politiskt håll. Bland de första rapporterna som kom internationellt var en rapport från OECD (1989) med namnet *Towards an Enterprising Culture* –

*a Challenge for Education and Training*. Rapporten beskrev ett samhälle där vikten av entreprenörskap och entreprenöriella förmågor skulle vara avgörande i framtiden. Rapporten visar också behovet av att se begreppet utifrån ett bredare perspektiv än det snäva begreppet gällande entreprenörskap som företagsamhet och kunskaper i hur man startar lönsamma företag.

De internationella strömningarna gällande entreprenörskap och entreprenöriellt lärande fortsätter under 90-talet. Både Europeiska rådet och Europeiska kommissionen kommer med rapporter och policydokument som ska göra EU och Europa slagkraftigt i framtiden. Europeiska rådet tar först fram ett policydokument som kallas Lissabonstrategin. Lissabonstrategin tar sina utgångspunkter i det som OECD (1989) har tagit upp som relevant och de kopplar utbildning och det livslånga lärandet till just entreprenörskap och entreprenöriellt lärande (Europeiska rådet, 2000). Utifrån de beslut som fattas i och med antagandet av Lissabonstrategin utformas en arbetsgrupp som skall ta fram konkreta förslag på hur undervisningen kan utformas för att främja entreprenörskap och det som kan sägas vara entreprenöriellt lärande. Arbetsgruppen kommer fram till fyra olika mål vilka handlar om att förespråka förmågor likt kreativitet, initiativförmåga och liknande. Det gäller även framlyftande av undervisningsmetoder likt "learning by doing". De två andra målen handlar om att lyfta upp entreprenörskap som egna ämnen (Europeiska kommissionen, 2004). Här är det viktigt att förstå att den svenska skolan har tolkat begrepp som att främja entreprenörskap görs genom det entreprenöriella lärandet i och med att begreppen kommer in i de allmänna delarna av styrdokumenterna (Otterborg, 2011). När Lissabonstrategin sedan byts ut 2010 av en ny strategi som heter *Europa 2020*. Fortsätter fokus ligga på att utbildningsväsendet i hela EU måste fortsätta sin ambition med att inrikta de nationella styrdokumenterna mot undervisning kopplad till kreativitet, innovation och entreprenörskap, det som stundtals kallas entreprenöriellt lärande (Europeiska kommissionen, 2010).

De internationella diskussionerna och besluten som genomfördes under dessa 20-25 åren påverkade även det svenska diskussionsklimatet vad det gäller entreprenörskap och entreprenöriellt lärande i den svenska skolan. Under hela 2000-talet kommer det rapporter från myndighetshåll som pekar ut riktningen för entreprenörskap i skolan. Nutek<sup>1</sup> (2004) släppte en som handlade om hur ett program för entreprenörskap skulle kunna testas i olika kommuner. Dessa kommuner skulle användas som försök för att kunna ta fram mer

---

<sup>1</sup> Nutek har bytt namn och heter numera Tillväxtverket.



omfattade program som skulle kunna gälla hela landet gällande entreprenörskap i skolan. Skolverket (2010) gör en utvärdering gällande entreprenörskap i skolan och tar därmed sikte på vad Nutek (2004) fokuserade på i deras projekt. Skolverket (2010) kommer fram till att knappa hälften av alla kommuner i landet har mål på olika nivåer gällande entreprenörskap. De kom fram till att kommunerna lade ner ett omfattande arbete på skolornas lokala arbetsplaner. Denna utvärdering var troligen också en konsekvens av att regeringen 2009 beslutade om strategier för entreprenörskap inom skolan (Regeringskansliet, 2009). Där beskrivs en framtid där eleverna måste kunna omföra idéer till handling och utbildningsväsendet måste främja entreprenöriella förmågor inom ramen för skolans uppdrag. Med föregående beskrivning är det inte konstigt att det i läroplanstexterna som fastställdes 2011 för både grund- och gymnasieskolan innehåller texter gällande entreprenörskap och entreprenöriella förmågor. Här kommer ett utdrag ifrån GY 11<sup>2</sup>:

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

Ovanstående citat är direkt hämtat från läroplanen för gymnasieskolan. Som ni ser fokuseras det på både faktorer gällande entreprenöriella förmågor och på faktorer som gäller mer praktiskt företagande, som att starta och driva företag. Den nya gymnasieskolan genomförs 2011 genom att den nya skollagen och läroplanerna träder i kraft. Då skapas även ämnen som heter *Entreprenörskap och företagande* samt att entreprenörskap blir en viktigare del inom företagsekonomi. Entreprenörskap får även viktiga beståndsdelar inom fler program och alla de yrkesförberedande programmen skall arbeta med entreprenörskap och entreprenöriella förmågor. Detta slås fast i examensmålen för de yrkesförberedande programmen. På vissa yrkesförberedandeprogram ingår även kursen *Entreprenörskap och företagande* som obligatorisk kurs (Falk-Lundqvist et. al., 2011).

## 1.5 Aktuella avhandlingar

Det finns sedan några år tillbaka ett antal studier som gjorts i skolmiljö gällande entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Det sistnämnda är betydligt svårare att finna

---

<sup>2</sup> Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011.

forskning om, då flertalet av de studier som genomförts berör ämnet entreprenörskap. Det finns även studier som fokuserar på lärares syn på entreprenörskap och i viss mån på entreprenöriellt lärande, men ingen studie fokuserar på samhällskunskap som ämne.

Leffler (2006) fokuserade i sin studie på vilken definition entreprenörskap inom skolverksamhet bör arbeta efter. I sin forskning fann hon att det inte fanns någon vedertagen begreppsdefinition och det försvårar forskningen i ämnet. Detta fenomen påtalar även Otterborg (2011) i sin studie gällande entreprenöriellt lärande. Leffler (2006) påvisar även i sin studie att elever och lärare i mångt och mycket fokuserar på entreprenörskap istället för det entreprenöriella lärandet. När hon talar om den entreprenörskap som skolan oftast anammar handlar det om den snäva definitionen där det handlar om att utbilda elever till företagare och inte de entreprenöriella förmågorna. Enligt Leffler (2006) beror detta på svårigheten att mäta det abstrakta som en bredare ansats av entreprenörskap innebär, och det gör att lärarna väljer den lättare eller möjligen den mer konkreta vägen som den snäva ansatsen inom entreprenörskap syftar till.

Mahieu (2006) medverkar med sin avhandling till att undersöka hur en ny undervisningsmetod kan implementeras i skolverksamheten. Han försöker att kartlägga hur olika styrdokument påverkas av den allmänna ekonomiska och den allmänna pedagogiska debatten i samhället. Han fastställer att det intressanta gällande implementering av nya idéer och ny forskning är att det tar tid och att det beror på varifrån implementeringen har sin grund. Han kommer fram till att debatten om entreprenörskap och entreprenöriellt lärande har sin utgångspunkt i näringslivet och den ekonomiska debatten. Enligt Mahieu (2006) har detta lett till att lärare och skolledare varit mindre benägna att implementera dessa idéer än om idéerna kommit från lärarna själva. Det finns även intressanta svar att finna gällande politikerstyrda organisationer i denna avhandling. Han påtalar svårigheten i att snabbt förändra något, eftersom politiker oftast tar långt tid på sig för att ta sig an nya idéer och ny forskning. Gällande entreprenörskap i undervisningen påvisar han att de flesta texter som påtalade vikten av entreprenöriellt lärande skrevs i slutet av 80-talet och början av 90-talet, men att det inte var förrän vid tidpunkten för hans avhandling som diskussionerna inleddes om att genomföra denna förändring i den svenska skolans styrdokument.

Backström-Widjeskog (2008) genomförde sin undersökning i Finland där det redan 1994 implementerades ett projekt om att fostra elever i entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Eleverna skulle träna sina entreprenöriella förmågor på grund av hög arbetslöshet,

och förhoppningen var att en medvetenhet kring entreprenörskap skulle sänka arbetslösheten. Hon tar här fram ett viktigt perspektiv gällande lärarens tolkning av projektens syfte och mål. Hon kommer fram till att det är av yttersta vikt att läraren aktivt får arbeta med skolans fostransmål för att kunna klara av denna implementering. Studien kommer även fram till att just begrepp som entreprenörskap och företagsamhet möttes av skepsis hos lärarkåren. Detta på grund av att forskningen som fanns på området kom från näringslivet och från det företagsekonomiska hållet och inte från det pedagogiska. Vilket utifrån den här studien kan vara av intresse då ett av syftena är att undersöka varför lärarna arbetar med entreprenöriellt lärande som de gör.

En studie som angränsar till hur lärare kan arbeta med det entreprenöriella lärandet i praktiken genomfördes av Svedberg (2007). Hon försökte analysera hur arbetet kunde se ut praktiskt på gymnasieskolor där lärarna medverkade i projekt för att öka det entreprenöriella lärandet. Slutsatser som kunde dras utifrån de observationer och de samtal som hon genomförde var att lärarna hade svårt att genomföra detta i praktiken, och det var framförallt hur de skulle bedöma elevernas prestationer utifrån styrdokumentet som var besvärligt. Hon kommer även fram till att det inte var några problem att lämna ut mer realistiska och verklighetsförankrade uppgifter, men att det ibland inte föll väl ut hos eleverna. Eleverna blev stundtals handfallna och fastnade i sina uppgifter istället för att komma fram till egna sätt att lösa problemen. Det fanns också positiva slutsatser om att näringslivet och det omkringliggande samhället drog större nytta av skolan och att skolan kunde dra nytta av de kontakter som projektet med det entreprenöriella lärandet innebar.

Även Berglund och Holmgren (2007) forskade på frågan om vad lärare kan göra med entreprenörskap i undervisningen, och de kom till liknande slutsatser som Svedberg (2007) gjorde. Det var svårt för lärarna att sätta ord på hur de gjorde och att konkretiserar vad man gör när man gör entreprenörskap i skolan. Detta problem med att konkretisera berodde enligt Berglund och Holmgren (2007) på att lärarna inte såg det entreprenöriella som ett förhållningssätt utan som en metod som skulle genomföras inom de olika verksamheterna som finns i skolan. Vissa lärare ansåg även att skolan redan hade vissa specifika ämnen och därför behövde inte lärarna inom de enskilda ämnena arbeta med entreprenöriellt lärande i sitt ämne. Otterborg (2011) fokuserad även hon på att se entreprenörskap som ett förhållningssätt och inte en metod som ska genomföras. Hon talar hellre om entreprenöriellt lärande än entreprenörskap. Mycket på grund av den definition som Leffler (2006) talade om som snäv

och bred ansats gällande entreprenörskap. Det blir tydligare enligt Otterborg (2011) att tala om entreprenöriellt lärande än om en bred ansats av entreprenörskap. Hon kommer fram till i sin studie om gymnasieelever att lärarna och skolan måste vara tydlig i sina uppgifter för att eleverna skall kunna utföra sina uppgifter på ett entreprenöriellt sätt. Om de bara kastas ut i verkligheten och näringslivet utan förkunskaper och verktyg blir det svårt att tillgodogöra sig det som näringslivet har att erbjuda. Hon talar här om att definiera uppgiften är en av de svåraste uppgifterna eleverna har tillsammans med att se bortom det uppenbara svaret. Hon fastslår även att det gäller att se entreprenöriellt lärande som ett förhållningssätt hos lärarkåren och inte något man gör på ett enskilt ämne.

Sammanfattningsvis går det konstatera att det finns relativt lite forskning på hur lärare uppfattar och tolkar begreppet entreprenöriellt lärande. Den mesta av forskning som finns på området är avhandlingar som beskriver hur lärares användning av entreprenöriellt lärande uppfattas av eleverna och var elevernas erfarenheter och tankar om begreppet är. Det finns inga studier som rör sig inom ämnet samhällskunskap och därför har denna uppsats något att bidra med inom ämnesområdet.

## 1.6 Avgränsningar

Undersökningen kommer att avgränsas till en kommun och en skola i södra Sverige. Detta görs för att samtliga undervisande samhällskunskapslärare på en och samma skola ska kunna intervjuas, och därmed kan vi skapa oss en uppfattning gällande hur starkt en metod kan få fäste i ett kollegium. Skolan som valts är en skola med inriktning entreprenörskap. Anledningen till att en skola med entreprenörskapsinriktning kan vara intressant för dessa typer av studier är att då borde chansen för ett aktivt arbete med entreprenöriellt lärande vara större. Det går kritisera valet att avgränsa sig till en skola som har entreprenörskap som ett av sina ledord. Det görs dock på grund av att lärarna inom en sådan skola bör ha en förståelse för vad entreprenöriellt lärande är, och kunna ge exempel på hur undervisningen kan bedrivas entreprenöriellt. Mer om detta kan du som läsare finna i den kritiska metodreflektionen på sida 14-15. Studien avgränsas dessutom enbart till lärare som för närvarande undervisar i samhällskunskap. Detta gör att lärare som har legitimationsbehörighet för att undervisa inom samhällskunskap men som för närvarande inte gör detta inte ingår i undersökningen.

## 2 Metod

### 2.1 Vetenskaplig ansats

Studier inom pedagogik, sociologi, psykologi eller allmänt använder sig ofta av kvalitativa forskningsmetoder (Merriam, 1994). Grunden enligt författaren är här nämligen att försöka sig på ett helhetsperspektiv och inte bara ett försök att testa av teorier om dessa stämmer med verkligheten, utan att man vill försöka förstå informanternas tankar och handlingar genom deras berättelse. Bryman (2001) är mycket mer öppen med att forskning kan utformas på olika sätt och det är syftet med studien som är av betydelse för vilken metod som anses lämplig. Han är mer öppen med att samhällsvetenskaplig forskning även innebär att studier kan genomföras med kvantitativ bakgrund. Det gäller också att ha klart för sig om du har som syfte att testa av befintliga teorier eller testa av dina egna hypoteser för att pröva gentemot den data som du samlar in. Detta deduktiva synsätt är mycket vanligare inom kvantitativ forskning och är inte grunden för denna studie. Denna studie inriktar sig mer åt det induktiva perspektivet vilket handlar om att se samhället som det är och utifrån det kunna dra slutsatser och bygga teorier. Det är dock inte så att teorier saknar betydelser för sådan forskning vilket Merriam (1994) med bestämdhet fastslår.

Det är inom all forskning och framförallt den kvalitativa forskningen av yttersta vikt att förstå forskarens och författarens roll i undersökningen. Du är en del av undersökningen och dina värderingar och din förförståelse kommer att spela roll. Det är därför viktigt att du som forskare är medveten om hur det påverkar dina forskningsfrågor, ditt urval, dina tolkningar av insamlad data och även hur du väljer att presentera denna data (Bryman, 2001). Denna ingång gör det tydligt att det handlar om ett tolkandeperspektiv på denna undersökning och att det gäller att tolka de svar som informanterna ger på ett så rättvisande och korrekt sätt som möjligt. Mer om detta kommer senare i detta kapitel. Till det tolkandeperspektivet anses fenomenologin ligga. Det handlar om en filosofisk inriktning, där det är människor själva som skapar mening i det som man upplever och tar till sig. Denna undersökning skulle inte vara någonting utifrån de informanter som medverkar med sin bild gällande sin syn på entreprenöriellt lärande och de undervisningsmetoder som används i deras vardag. Forskaren har som uppgift att i denna typ av studie försöka förstå vad individer ser och hur de agerar utifrån sin egen förförståelse och sin egen livsvärld. Detta i förhållande till redan existerande forskning, och informanternas berättelser (Marton, 1986).

## 2.2 Fallstudie

Som en del av denna fenomenografiskt inriktade studie används fallstudie som vetenskaplig metod. Detta för att skapa ett välavgränsat område att studera de valda frågeställningarna. Just avgränsningen är en av de viktigaste faktorerna enligt Merriam (1994) för att lyckas med välavvägda fallstudier. I denna studie används ett ämneslag på en enskild skola för att lyckas skapa detta fall. Ämneslaget i samhällskunskap som denna skola har består av sju undervisande lärare för det innevarande läsåret [2015/2016], samtliga av dessa sju lärare undervisar på nationella program. Det gör att fallstudien innefattar sju undervisande lärare. Det fall som då utgör denna fallstudie är då ett ämneslag och inte enskilda lärare. Den enskilda läraren är viktig i sig för att kunna belysa egenskaper som är enskilda, men ämneslaget som grupp är av intresse då det eventuellt går, att finna likheter och olikheter inom det aktuella ämneslaget. Just arbetet med att hitta relevanta fall för fallstudier är en av de viktigaste aspekterna för denna typ av vetenskaplig metod (Yin, 2006). Han hävdar att den organisation eller de utvalda individerna som utgör en del av undersökningen ska ha relevanta synpunkter att erbjuda undersökningen. Han fortsätter att argumentera för att det i fall där forskningsfrågor utgår från hur, varför-frågor är fallstudien en av lämpliga metoder, och urvalet kan bero på aspekter där det kan förutsättas få relevanta svar på de forskningsfrågor som undersöks.

## 2.3 Kvalitativ intervju

Kopplat till denna fallstudie kommer det genomföras intervjuer för att samla in empirisk data kopplat till det entreprenöriella lärandet. Intervjuer och särskilt kvalitativa, lämpar sig till undersökningar där forskningsfrågor handlar om hur lärare i detta fall tänker och själva reflekterar kring begrepp och deras sätt att använda detta i undervisningen. Den kvalitativa intervjun är anpassad efter att det inte finns några direkta frågor som alla ska besvara, utan det finns övergripande teman som berörs i samtal mellan intervjupersonen och intervjuaren (Bryman, 2001). Intervjuer och framförallt kvalitativa intervjuer är vad Patel och Davidson (2003) anser vara en del av den primära datainsamlingen. Denna datainsamling är primär utifrån att den genomförs för denna studie och med utgångspunkt i de forskningsfrågor som ställs i inledningen. Utifrån ovanstående tankar upprättades en intervjuguide<sup>3</sup> som fungerade som stöd under intervjutillfällena. Intervjuguiden belyser ett antal temaområden där det under dessa temaområden finns vissa alternativa frågor och tankar som kan samtalas om tillsammans med intervjupersonen. Det var inte nödvändigtvis så att alla frågor ställdes som de är beskrivna i intervjuguiden, utan det viktigaste var att temaområdena diskuterades och att samtalet

---

<sup>3</sup> Intervjuguiden finns som bilaga 1.

genomfördes med ett tempo som förde intervjun framåt. Beskrivningen av användandet av intervjuguide och hur intervjun genomförs beskrivs som ett samtal där Bryman (2001) ser det som en ostrukturerad kvalitativ intervju. Den har dock inslag av struktur genom att det finns temaområden som skall belysas och att vissa tillfällen under intervjuerna kan ses som mer statiska och därmed strukturerade.

Enligt Bryman (2001) kan samspelet variera mellan olika individer och det är intervjuarens uppgift att försöka få intervjupersonen så bekväm som möjligt. Detta kännetecknar oftast ostrukturerade kvalitativa intervjuer där samspelet är en viktig aspekt. Ryen (2004) resonerar liknande kring faktorer som skapar lyckade intervjuer. Hon tar fasta på begrepp som tillit och förtroende, och att det möjligtvis är det viktiga för att skapa en intervjusituation där relevanta svar kan möjliggöras. Denna process startar därför långt innan intervjun genomförs, och det gäller i alla inledande kontakter i hopp om att en intervju är möjlig. Därför har tidigare etablerade kontakter möjliggjort ett försprång gällande tillit och förtroende. De aktuella intervjupersonerna informerades om studiens övergripande tema på en ämneslagsträff efter inbjudan av ämneslagsledaren som påtalade hur positivt det kunde vara för gruppen att delta. Därefter kontaktades samtliga lärare fysiskt på sitt arbetsrum för att boka upp specifik dag och tid för intervjun. I denna fas beskrevs studien fortfarande översiktligt, vissa lärare önskade dock mer information kring vilka frågor som skulle besvaras. De medverkande lärarna som efterfrågade mer information, fick lite information på förhand om de tre blocken som intervjun i intervjuguiden är beskriven. De fick inte läsa hela intervjuguiden i förväg. Anledningen var att de inte på förhand skulle läsa på allt för mycket om entreprenöriellt lärande och vad det innebär. Enligt Backman (2008) finns det en risk att om intervjupersonerna får se frågorna i förväg kan de läsa på om ämnet för att de av välvilja vill svara så bra som möjligt. Då studien istället vill undersöka hur lärarna ser på entreprenöriellt lärande på riktigt och hur de undervisar enligt denna metod, skulle ett sådant förfarande minska trovärdigheten. Efter denna process genomfördes samtliga sju intervjuer under en period av två veckor där varje intervju genomfördes på deras arbetsplats och tog mellan 45-65 minuter.

## 2.4 Information om informanterna

Resultatet baseras som beskrivits tidigare av intervjuer med samtliga undervisande samhällskunskapslärare i ett ämneslag på en medelstor gymnasieskola. Intervjupersonerna har varit verksamma som lärare olika lång tid och det finns lärare som gör sitt första år i yrket och de lärare som har arbetat över 25 år som yrkesverksam lärare. Det finns lärare som har arbetat

inom näringslivet och andra offentliga yrken. Lärarna har ibland haft långvariga andra yrken och ibland är deras enda långvariga anställning läraryrket. Det finns här en blandning även är det gäller ålder alltifrån lärare som är 25 år fyllda till lärare som har passerat 60 år. Det finns lärare som är uppvuxna i staden som de verkar i och de finns lärare som har flyttat till och ifrån staden sedan en tid.

Läroutbildningarna har de tillskansat sig på olika sätt. Vissa har genomgått traditionella läroutbildningar, andra har kompletterat tidigare ämnesstudier med att läsa in pedagogisk kompetens, och blivit legitimerade lärare. Samtliga lärare innehar legitimation för att undervisa i samhällskunskap på gymnasiet. Vissa lärare undervisar enbart i samhällskunskap, andra lärare har andra ämnen och det kan röra sig om historia, religion, hållbarhets kurser och svenska. Lärarna har alltifrån kurser som samhällskunskap 1a1 till och med samhällskunskap 3 och internationella relationer. Dessa intervjupersoner kommer att namnges som Lärare 1-7. Detta har inget med den ordning som de har intervjuats eller liknande utan det har skett genom lottning.

## 2.5 Bearbetning av intervjuer

Fortlöpande under intervjuinsamlingen gjordes transkriberingar över samtliga intervjuer. Transkriberingar kan genomföras på olika sätt och innefatta olika mycket information. I denna rapport används en relativt rak transkribering. Detta innebär att det som informanter säger skrivs av och ner i pappersformat och forskaren försöker även få med vissa känslouttryck och andra viktiga saker, så som pauser och tveksamheter. Enligt Ryen (2004) kan ännu strängare transkriberingsregler förekomma, men det gäller att här genomföra en bedömning av vilken information som kan vara relevant. Det är viktigt att påpeka att en sådan bedömning gör att analysen redan startar vid intervjutillfället för att sedan fortsätta genom transkriberingen. Då forskaren genom de känslor och iakttagelser som görs i samband med intervju kommer att påverka forskaren när den transkriberar intervjuerna. Transkriberingen ledde till att det fanns sju intervjuer i utskrivet format att bearbeta och analysera.

Utifrån de intervjuer som genomfördes och de tidigare studier som ingått i litteraturgranskningen inför intervjuerna kunde ett antal olika teman definieras för vidare analys. Denna analys är ett samspel mellan det teoretiska referensram som presenteras i denna rapport och det som intervjupersonerna beskriver i intervjusituationen. Utifrån det fenomenologiska perspektivet som beskrivs i inledningen av detta kapitel, finns det en underliggande tanke att beskriva verkligheten utifrån den världsbild som intervjupersonerna



beskriver. De har alla olika sätt att se samhället och sin givna situation, och deras världsbild kopplas samman med de tolkningar som forskaren gör. Enligt Patel och Davidsson (2003) är det oundvikligt att fenomenografiska studier inte påverkas av uppfattningar och tolkningar som forskaren gör. Dessa startar redan i inledningsfasen och påverkar även intervjusituationen och analysen av den. Enligt det fenomenografiska perspektivet startar analysen redan i de följdfrågor som forskaren ställer i intervjusituationen. Resultatet av det empiriska materialet redovisas i en integrerad analys- och resultatdel senare i rapporten.

## 2.6 Studiens trovärdighet

En fråga som är av värde gällande metod och metoddiskussioner är huruvida studiers resultat och tillvägagångssätt är trovärdigt eller inte. Enligt Patel och Davidson (2003) är det hur man kvalitetssäkrar undersökningar som stundtals leder till hätska diskussioner. Bryman och Bell (2013) påvisar i senare upplagor att mycket av litteraturen inom området har skiftat fokus när det gäller kvalitativa studier. Tidigare förekom ofta diskussioner gällande validitet och reliabilitet även inom den kvalitativa forskningssfären. Numera används andra begrepp för att visa att studier är trovärdiga inom den kvalitativa forskningssfären. Patel och Davidson (2003) påvisar också i sina texter gällande kvalitativ metod att behållningen med undersökningar av sådan natur inte är den perfekta möjligheten att kunna replikera och verifiera resultaten genom identiska undersökningar. Det handlar istället om att skapa en grundläggande förståelse av fenomenet som beskrivs och att det görs på ett transparent sätt.

Bryman och Bell (2013) hävdar att det numera är fyra begrepp som är relevanta att reflektera över och diskutera i kvalitativa undersökningar. Dessa är *tillförlitlighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *konfirmering*. Resterande av detta avsnitt kommer belysa hur denna undersökning tar hänsyn till rådande diskussion. När det gäller *tillförlitlighet* menas hur öppen undersökningen är med att beskriva den sociala verklighet som har undersökts. Den verklighet som denna studie har undersökt är läraren och dess undervisningsmetoder i förhållande till begrepp som entreprenöriellt lärande. *Överförbarhet* handlar om en medvetenhet kring att resultatet och de slutsatser som presenteras gäller en kontext och att den kontexten betyder att det troligen inte går att generalisera studiens resultat allt för mycket. Det innebär att läraren befinner sig just nu inom det ämneslaget som undervisar i samhällskunskap och läraren kommer att påverkas olika mycket av denna kontext. Det är dock mycket viktigt att både författare och läsare av denna studie är medveten om kontextens roll och därmed vilka möjligheter till generaliserade slutsatser som är möjlig. Det tredje begreppet rör *pålitlighet* och det innebär att författaren försöker att påvisa hur varje steg i undersökningen har genomförts och att det finns en

transparens kring tillvägagångssätt. Undersökningens författare har genomgående i denna undersökning försökt att vara öppen med vad och varför vissa val har gjorts. Det sista begrepp som Bryman och Bell (2013) ansåg vara av värde var *konfirmering*. Det innebär att det skall finnas möjlighet att få så pass djup inblick i genomförandet av studien att liknande studier skall kunna genomföras. Detta trots att det inom kvalitativa intervjustudier knappast är möjligt att genomföra en liknande studie igen, inte med samma resultat, vilket gör att detta krav är svårt att påvisa. Således är det av stor vikt att det förklaras tydligt hur studien har genomförts för att skapa en förståelse hos de läsare som finner studien relevant.

## 2.7 Kritisk metodreflektion

Metodval kan alltid diskuteras och frågan är om resultatet och slutsatserna skulle kunna blivit annorlunda om undersökningen skulle gjorts på ett annat sätt? Enligt Patel och Davidsson (2003) är kvalitativa undersökningar alltid svåra att replikera, och göra om på exakt samma sätt med samma resultat. Denna undersökning syftade dock till en djupare förståelse kring entreprenöriellt lärande och hur samhällskunskapslärare ser på detta begrepp, samt använder det i undervisningen. Det är självfallet så att om undersökningen endast skulle vilja definiera begreppet och lärarnas syn på det skulle en kvantitativ enkätstudie lämpa sig väl. Då skulle ett större antal lärare kunnat få säga sitt och antingen skulle vi kunna nå samtliga lärare i en kommun, region eller till och med hela landet. Då forskningsfrågorna inte enbart vill undersöka begreppsdefinition, utan också vill undersöka hur det påverkar undervisningen bör metoden vidgas och inrikta sig mot en mer kvalitativ natur.

När väl valet av kvantitativ eller kvalitativ metod var avgjort, fanns det många alternativa metoder och förhållningssätt att fundera över. En mer positivistisk hållning skulle vara möjlig och därmed ett sätt att försöka skapa absolut kunskap. Utifrån de forskningsfrågor som utkristalliserades ansågs en mer fenomenografisk hållning passa bättre då både lärarna måste definiera och tolka begreppet och vilka metoder begreppen innehåller, samt försöka beskriva hur deras undervisning bedrivs och varför de undervisar på det sättet. Det innebär att alla dessa steg av tolkning gör att undersökningen har svårt att generera en bild som är representativ för alla lärare i hela Sverige, men den bidrar med kunskap kring hur lärare tänker kring och använder sig av en pedagogisk modell som kopplas till implementering av styrdokument.

Själva undersökningens genomförande och analys av resultatet leder alltid till problematiska överväganden. I denna studie genomförs kvalitativa intervjuer, med ett ämneslag på en skola.

Det innebär som fördel att samtliga lärare inom ett ämneslag presenterar sin syn, och man kan upptäcka likheter och skillnader inom ämneslaget och vad det beror på. Det gör det dock svårt att veta om andra skolor eller andra ämneslag tänker på liknande sätt. Här är det också viktigt att ta upp faktorn att lärarna arbetar på en skola som har entreprenörskap som ett led ord. Resultatet kan därmed vara ledande och ge en dålig bild av hur samhällskunskapslärare ser på entreprenöriellt lärande generellt. Inom fenomenologiska studier är det dock svårt att dra generella slutsatser överlag och det som denna studie i sådant fall skulle kunna säga något generellt om handlar om hur samhällskunskapslärare på skolor med entreprenörskap som ledord ser på entreprenöriellt lärande. Det skulle kunna varit ett alternativ att välja ut ett mindre antal lärare från olika skolor i en och samma kommun för att se om det skiljer sig mellan skolor, då uppstår istället problem kring urvalet av de lärarna från varje skola och ämneslag. Kan forskaren verkligen hitta ett representativt urval utifrån hur hela ämneslaget ser på frågan, och ser verkligen hela ämneslaget på entreprenöriellt lärande på samma sätt.

En annan viktig del som skulle kunna gjort undersökningen ännu mer säker är att observera lärarna under deras lektioner för att se hur de arbetar och leder undervisningen på olika sätt. Detta tillsammans med de kvalitativa intervjuerna hade kanske kompletterat bilden av vad lärare säger, och vad de i själva verket gör. Det hade varit önskvärt, men på grund av undersökningens begränsade tid var inte detta möjligt. Då observationerna hade behövts att genomföra ett flertal gånger i samma klass och under en längre tid för att verkligen kunna se hur läraren använder sig av entreprenöriellt lärande i sin undervisning. Denna medvetenhet gör det dock möjligt att vara kritisk till det som lärarna anger i sina intervjusvar, och därför såg intervjuguiden<sup>4</sup> ut som den gjorde där läraren allmänt skulle beskriva undervisningen först för att sedan förklara entreprenöriellt lärande.

---

<sup>4</sup> Se bilaga

### 3 Teoretisk referensram

Avgörande för att kunna förstå och tolka de resultat som den empiriska undersökningen visade behövs det en teoretisk referensram som kan hjälpa oss att förstå verkligheten. Det finns en mängd olika teorier som kan hjälpa oss att förstå den verklighet som har format användandet av entreprenöriellt lärande. Det här avsnittet kommer presentera några klassiska teorier gällande implementering, så som Lipskys (1980) tankar om *närbyråkraten* eller *gräsrotsbyråkraten*. Det presenteras även tankar kring top-down eller bottom-up implementering, samt tankar kring principer som behövs för att genomföra politiska beslut i verksamheten. Det då skolan är en politikerstyrd verksamhet och politikerns intentioner och vilja skall genomföras av personalen på skolan så som lärare. Det kommer även presenteras teorier som kopplar till hur individer kan uppfatta och tolka saker olika. Det handlar om att skapa en förståelse kring hur lärarna i studien har tolkat begrepp som entreprenörskap och entreprenöriellt lärande olika vilket kan vara en anledning till varför de arbetar som dem gör med entreprenöriellt lärande. Avsnittet kommer också behandla tankar gällande uppfattningar och erfarenheter. Där framför allt Martons (1986) och Runessons (2006) tankar gällande dessa begrepp kommer diskuteras. Det handlar i dessa fall om att se hur individers olika erfarenheter påverkar individernas möjlighet att bilda sig en uppfattning om något nytt, och om hur de tidigare erfarenheterna påverkar hur individer uppfattar begrepp och andra fenomen.

#### 3.1 Implementering

Det finns ett flertal teorier som försöker förstå sig på politiska organisationer och hur beslut kan införlivas i verksamheten. Sannerstedt (2001) beskriver vissa av de klassiska teorierna om implementering. Det är viktigt att förstå att det finns ett antal olika perspektiv man kan anta för att förstå implementering. Du kan välja att se det ut beslutsfattarnas perspektiv, de som ska jobba med det eller allmänheten för att nämna några. Den första delen av implementeringsteorin som kommer presenteras här behandlar från vilket håll förslaget på nya arbetssätt förankras inom politiska organisationer. Det handlar om top-down eller bottom-up. Top-down handlar om att styrningen sker från det centrala till det lokala. Det handlar enligt Hauge och Harrop (2010) om att initiativet tas ifrån politiskt håll och sen genom styrdokument som lagstiftning, förordningar och tolkningar från departement försöker beslutsfattarna implementera sina intentioner i verksamheten på lokal nivå. I skolan handlar det om att försöka påverka vad och hur undervisningen skall bedrivas. Bottom-up beskriver istället en verklighet där det är byråkraternas eller verkställarnas verksamhet som styr vad som skall

göras. Här handlar det om att förankra exempelvis undervisningsmetoder som redan används bland lärare i de nationella styrdokument. Hauge och Harrop (2010) menar att båda dessa implementeringsformer kan vara nödvändiga, det kan dock vara svårare att implementera idéer som kommer top-down än om de kommer bottom-up. Detta då verkställarna skulle kunna uppfatta det som att metoder och arbetssätt inte är förankrade i verkligheten och att politikerna har en bristande förståelse för den professionella yrkeskåren som skall genomföra besluten. Trots att det är en nödvändighet att top-down fungerar då det är en förutsättning för en fungerande politiskt styrd organisation (Sannerstedt, 2001).

Till detta perspektiv som behandlar varifrån implementeringen kommer skapade Michael Lipsky (1980) en teori som behandlar varför det kan gå fel när man använder sig av top-down. Han valde att kalla det *Street-Level bureaucrats*, vilket har översatts till närbyråkrater eller gräsrotsbyråkrater. Hans tankar behandlade vilka det egentligen var som hade makten över politiken, om det var politikerna eller om det i själva verket var de som stod närmast allmänheten, och de som behövde stöd av välfärdssamhället. Hans teori avspeglar sig bäst i verksamheter som i hög grad har professionella yrkesutövare som har stort inflytande över sin profession. Han väljer att ta exempel ur sjukvården, skolan och socialtjänsten. Dessa exempel valdes för att det även fanns en faktor av stress och påverkan utifrån. Patienterna och eleverna har krav på att bemötandet från den av staten på olika sätt utgivna verksamheten ska vara av hög kvalité, men även återspegla de förväntningar som de har på utföraren. Det är här det blir intressant då förväntningarna som exempelvis eleverna eller deras föräldrar har på skolan först kommer lärarna till del, innan politikerna kommer få chansen att agera och utforma en politik som återspeglar allmänhetens förväntningar. Lipsky (1980) hade också tankar om stressen och tidspressen från de många olika intressenterna som närbyråkraten har gör att närbyråkraten själv kommer att göra prioriteringar för att klara av situationen på ett framgångsrikt sätt. Det är i denna situation som närbyråkraterna tar över det politiska beslutsfattandet från politikerna. Det är en sådan utveckling, som gör att skolan efterhand förändrar sina styrdokument efter den verksamhet som bedrivs ute i den offentliga förvaltningen. Det är här viktigt att påpeka att närbyråkraterna alltså har störst möjlighet att påverka innehållet i den verksamhet som de bedriver. Politikerna styr fortfarande de yttre faktorerna som ramar och resurstilldelning. Vilket i sin tur påverkar närbyråkraternas möjlighet att genomföra den verksamhet som allmänheten eller de själva vill (Sannerstedt, 2001).

I kontrast till Lipskys (1980) tankar som tydligt markerar hur innehållet kan påverkas ifrån närbyråkraternas perspektiv och från bottom-up, beskriver istället Lundquist (1988) en infallsvinkel som handlar om hur politiker kan få med sig tillämparna som han kallar dem. Han lyckas med tre enkla meningar skapa en förståelse för hur det komplexa skall kunna göras möjligt. Det handlar i detta fall om att tillämparen skall kunna förstå, kunna och vilja genomföra beslutet. Det kan te sig enkelt att dessa tre aspekter måste vara med, framförallt om man som politisk beslutsfattare ska komma ifrån top-down och bottom-up och istället vilja se någon form av konsensus, där de båda perspektiven kan hjälpa varandra. Att kunna förstå beslutet handlar här om att verklighetsbeskrivningen måste vara korrekt och tillämparna skall känna att de vet vad de ska utföra. De måste även få resurser och tid till att kunna genomföra det. Får de ingen tid eller möjlighet att sätta sig in i det nya systemet kommer det troligen inte att genomföras. Det sista steget handlar om att de skall vilja genomföra beslutet. Här handlar det återigen om att låta verklighetsbeskrivningen stämma överens med tillämparna och att metoden enligt tillämparna är den korrekta för att komma åt problemet (Sannerstedt, 2001).

### 3.2 Uppfattning och erfara

I en kontext som handlar om begrepp är det viktigt att skapa en förståelse för vad uppfattningar respektive erfarenheter kan innebära. Dessa begrepp har betydelse för hur lärare uppfattar begrepp som entreprenöriellt lärande och kan möjligen påverka lärarna i hur och varför de arbetar som de gör med entreprenöriellt lärande (Otterborg, 2011). I denna undersökning kommer uppfattning och erfara att användas synonymt med varandra. Det trots att det skulle kunna finnas skillnader mellan begreppen. Marton och Booth (2000) beskriver denna skillnad i att erfara handlar om förtrogenhet med tidigare upplevelser och att uppfattningar istället handlar om att ställa dessa erfarenheter mot nya fenomen som uppkommer. Det innebär att individer kommer att erfara situationer på olika sätt och dessa individer då kan uppfatta fenomenet på olika sätt.

Utifrån de tankar om fenomen olika individer har utformas en uppfattning av verkligheten. Denna definition går att härleda till Marton (1986), där han försöker förklara hur uppfattningar speglar olika individers verklighetsuppfattning. Denna verklighetsuppfattning påverkar i sin tur hur människor kommer att uppfatta olika situationer, fenomen och begrepp. Vilket leder till handling. Handlingen kan bestå i att individer gör något eller att de helt enkelt väljer att inte göra någonting utifrån den uppfattning som individen har bildat sig genom fenomenet

(Marton, 1986). Uljens (1989) väljer att beskriva uppfattningar som subjektiva tolkningar av ett fenomen. Det handlar om att här likställs uppfattningar med förståelse. I detta fall en grundläggande förståelse kring begrepp eller fenomen. Det i kontrast med Marton (1986) som visserligen hävdar att fenomen alltid handlar om subjektiva erfarenheter, men han ser uppfattningar snarare som en referensbank av olika erfarenheter och kunskaper. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att individerna ifråga har grundläggande förståelse för något. Runesson (2006) bygger vidare på detta resonemang och talar om uppfattningar som erfarenheter, och inte som förståelse. Hon för ett resonemang kring hur uppfattningar handlar om att kunna sätta ihop olika erfarenheter för att bilda sig en uppfattning om någonting nytt. Vi människor försöker nämligen hela tiden att sätta de upplevelser (erfarenheter) vi är med om i en kontext. Kontexten handlar om någonting som vi är bekväma med och som innebär att vi kan fortsätta att utveckla vår kunskap utifrån det vi redan känner till. Runesson (2006) fortsätter sitt resonemang med att beskriva hur dessa uppfattningar beror på våra tidigare erfarenheter. Våra erfarenheter kommer också påverka hur lätt vi har för att ta till oss något nytt. Finns det inte tidigare uppfattningar eller erfarenheter av fenomenet kommer det vara svårt att sätta den nya erfarenheten i rätt kontext och därmed kan den nya erfarenheten vara svår att sätta i sitt sammanhang. Erfarenheten kommer dock att göra individen bättre på att nästa gång känna igen mönstret och därmed utveckla kunskapen om fenomenet.

Kroksmark (2007) beskriver även uppfattningar som ett sätt att uppnå ett utstakat mål. Det innebär att utifrån de tankar och idéer en individ har kommer individen att uppfatta det olika utifrån det mål som är uppsatt. Det innebär att samma person skulle kunna uppfatta ett visst fenomen på olika sätt utifrån det syfte som handlingen är tänkt att medverka till. Det går koppla till texter som han skrivit tidigare där han beskriver Immanuel Kant och hans tankar om att varje individ har sin egen kunskap om sin egen verklighet (Kroksmark, 2003). Beskrivningen är viktig att ha med sig inför presentationen av denna undersöknings resultat, då varje individ som medverka har olika verklighetsbilder. Det gör att individen kan ha uppfattat situationer på olika sätt och därmed besvarat frågorna på olika sätt.

## 4 Resultat och analys

Denna del kommer att bestå av en integrerad resultat- och analysdel. Där information från intervjupersonerna ligger till grund för de analyser som görs utifrån de teorier som beskrivits tidigare om entreprenöriellt lärande, implementering och uppfattningar. Resultatet och analysen bygger på sju intervjuer som genomfördes på det sätt som beskrevs i metodavsnittet i denna undersökning.

### 4.1 Entreprenörskap och Entreprenöriellt lärande

#### 4.1.1 Lärarnas uppfattningar

Till att börja med är det viktigt att se hur lärare uppfattar begrepp som entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Dessa begrepp är annorlunda, men hänger ihop med varandra vilket gör att entreprenörskap måste med i denna diskussion. Det går snabbt att hitta gemensamma nämnare när vi tittar på hur lärarna förklarar begreppen och vilken betydelse dem har. Entreprenörskap beskrivs oftast som något som har med företagande att göra. Lärare 4 beskriver det som ”Entreprenörskap tolkar jag lite åt ekonomihållet. Att vara entreprenör är inte bara att driva företag, men det handlar om att driva projekt, utveckla och även starta och driva företag.” Detta argument är en bild som många av intervjupersonerna delar. Det för diskussioner angående entreprenörskap i det som Dahlbeck (2014) slog fast var det snäva perspektivet. Ett perspektiv där drivande av projekt och företagande står i centrum. Det går entydigt att säga att samtliga lärare som intervjuats i denna undersökning anser att detta är definitionen av entreprenörskap. Vissa talar om det i skolsammanhang och då handlar det om att det kopplas till olika ämnen. Lärare 6 hävdar exempelvis att ”[...] jag kopplar det ändå mer till vissa ämnen, som på denna skola där det är mycket UF<sup>5</sup>. [...] även inom vissa ekonomikurser och ekonomiämnen.” Detta visar också tydliga tankegångar hos vissa lärare. Där det är vissa program, ämnen och kurser som tillskrivs rätten att använda sig av det entreprenöriella lärande och att det är dessa ämnen som ska främja entreprenörskap i sin undervisning.

Dessa utdrag ur intervjuerna visar också hur lärare kopplar entreprenörskap till entreprenöriellt lärande. Då aktualiseras även de tankar som Marton och Booth (2000) hade

---

<sup>5</sup> Ungföretagsamhet – Här får elever möjlighet att testa på att starta och driva ett företag under ett läsår.



om uppfattning som förtrogenhet till tidigare erfarenheter, och att uppfattningar handlar om att koppla ihop dessa tidigare erfarenheter med nya fenomen och situationer. Den uppfattning som ovan beskrivits visar att dessa lärare har en erfarenhet av begreppet entreprenörskap som hänger ihop med företagande och marknadsekonomi. Lärare 3 är visserligen ensam om att säga det rakt ut, men det finns tendenser hos andra lärare att också göra den koppling. Lärare 3 beskriver känslan av entreprenörskap så här: ”Jag tänker att man ska sälja sig själv och att det tillhör marknadsekonomi.” Dessa erfarenheter som lärarna bär med sig in i dess undervisning bör då även spegla deras undervisningsupplägg och benägenheten att använda sig av entreprenöriellt lärande.

Det sker dock en intressant vändning av begreppet när lärarna istället får diskutera begrepp som entreprenöriellt lärande. Vissa lärare hänger kvar vid erfarenheter som speglas av det som Lärare 3 sade här ovanför. De fortsätter att uppfatta entreprenörskap väldigt snävt och starkt kopplat till det snäva perspektivet. Andra lärare börjar i samtalet om entreprenöriellt lärande istället vidga sitt begrepp. De börjar att fundera över om begreppet inte kan kopplas samman med fler ämnen och även innehålla social och dynamiska processer som Falk-Lundqvist et al. (2011) beskriver som det breda angreppssättet av entreprenörskap. Det breda angreppssättet ligger mycket i den definition som lärarna gör av det entreprenöriella lärandet. De börjar att diskutera om det inte handlar om processer och att då kan alla elever oavsett program och kurs faktiskt genomföra vissa delar av det som tillskrivs entreprenöriellt lärande.

#### 4.1.2 Hur beskriver lärarna entreprenöriellt lärande?

Hur beskriver då lärarna det entreprenöriella lärandet? Det finns vissa delar som samtliga lärare anser tillhöra entreprenöriellt lärande och det är ordet kreativitet. Ordet kreativitet är centralt för att förstå lärarnas syn på entreprenöriellt lärande. Lärare 7 beskriver ordet kreativitet så här:

Alla vet att 1+1 blir 2, men kommer du som elev och säger att det blir 3 tänker jag wow, då har du varit kreativ och vågat tänka nytt. Jag brukar säga till mina elever, så att mitt barnbarn som är 2 år att 1+1 är 2 och 2+2 blir 4. Då tycker jag att det är viktigare att de är kreativa och hittar på.

För entreprenörskap är ju det här med kreativiteten. (Lärare 7)

Där sker kopplingen till det som Lärare 7 anser är hela meningen med entreprenöriellt lärande, det handlar om att vara kreativ med den kunskap som du har utvecklat. Du behöver fortfarande en stor kunskapsbas, men du skall våga utmana dig själv och tänka nytt. Det som Lärare 7 också säger med detta exempel och som Otterborg (2011) belyser som en viktig definition i entreprenöriellt lärande är vikten av att bryta mönster och att inte följa strömmen.

Det är också sammankopplat med ytterligare ett begrepp som samtliga lärare tar fram som viktigt ur definitionssynpunkt. Det är ett begrepp som problemlösare, eleverna skall arbeta som problemlösare utifrån det entreprenöriella lärandet. Begreppet kan även tolkas enligt lärarna, att vara uppfinningsrik och initiativrik. Här kopplar vissa lärare ihop det med att eleverna utanför ekonomiprogrammen kan arbeta med entreprenöriellt lärande och beskriver hur vissa elever jobbar med luciatåg eller driver missnöje mot rektorer. Lärare 2 säger så här: ”De äskar pengar och hanterar problem med garanterad undervisningstid och gör därför enkäter med lärare och löser problem. En entreprenör är ju även en problemlösare, och då tycker jag faktiskt att alla elever kan ses som entreprenörer.” Där visar Lärare 2 upp en förmåga att bredda perspektivet och lyfta ur det ur det ekonomiska sammanhanget. Det finns olika sätt att se på att eleverna ska vara problemlösare, men alla lärare hävdar att en av de viktigaste faktorerna inom det entreprenöriella lärandet är att vara en problemlösare. Detta håller även Otterborg (2011) med om att det ska ses som en entreprenöriell förmåga.

De flesta lärare håller med Otterborg (2011) i den definition som hon gör av begreppet. Det finns dock vissa aspekter som faller bort och som lärarna i denna undersökning istället vill lägga till. Flera lärare talar här om en förmåga till social kompetens. Lärare 4 beskriver den sociala kompetensen på följande vis:

Nu kanske jag, lite i samhällskunskap är det den sociala kompetensen. Du förväntas att ta kontakt med andra och få tag i folk. Då har de kontakt med politiker på riksnivå. Då är det klart det är viktigt att lära sig vara trevlig och så. Då ser man att elever som är väldigt duktigt kan det här och vissa elever som aldrig får svar på sina enkäter eller frågor, då undrar man hur de har formulerat sig och så vidare. (Lärare 4)

Citatet återger relativt väl hur resonemang kring social kompetens och framåtanda saknas i den definition som återgetts er tidigare. Det skulle möjligen kunna vara så att ett begrepp som flexibel skulle kunna stämma in, men också samverka med andra. Det begrepp som lärarna själva väljer är social kompetens, och det är möjligt det även här handlar om det som Marton och Booth (2000) talar om, vad för tidigare erfarenheter som lärarna besitter påverkar valet av begrepp.

Ett annat begrepp som det dessutom finns något av en konflikt om inom ämneslaget är begreppet uthållighet. Där det finns ett läger av flera lärare som lägger processkunskap och uthållighet som viktiga begrepp för det entreprenöriella lärandet. Det finns en motpart av framförallt en lärare som hävdar det motsatta att uthållighet inte är en entreprenöriell förmåga. Lärare 1 som tillhör den senare delen beskriver det så här:

[...] men också en person som inte alltid är bra på mognadsfaser. På något sätt att fortsätta driva det, för mig är en entreprenör någon som hoppar. I ett företag så säljer man det och hoppar på något nytt. De är bra på detta och gillar detta. Jag hittar väl på många nya saker, men jag måste ju också kunna föra saker och ting i hamn. Det är inte alltid det jag ser en entreprenör göra.

(Lärare 1)

Andra lärare ser istället det som en entreprenöriell förmåga att föra saker och ting i hamn, där det gäller att konkret kunna genomföra sin idé och inte bara vara en idéspruta och kreatör.

Detta motsatta perspektiv förklarar Lärare 5 på detta sätt:

Sen handlar det väl om att man kan verkställa. Att från början till att kunna avsluta något. Det finns ju massa som sätter igång hela tiden, men som inte har någon uthållighet och avslutar inte saker. Uthållighet kan vara bra att träna. Det behövs för att klara av dipparna. Eleverna behöver ha förmågan att ta sig upp från botten och kämpa sig uppåt. (Lärare 5)

Det föregående citatet beskriver istället hur viktigt det är att elever är uthålliga och klarar av att ta motgångar och däri kunna se möjligheterna framåt, vilket skulle kunna kopplas till det Otterborg (2011) nämner som se möjligheter och göra någonting utav det. Det handlar dock inte enbart om detta utan här talar man om att ta saker och ting i mål, och inte bara starta igång processer. Det gör att här ser vi att lärarna har lite olika erfarenheter av entreprenörer och entreprenörskap och det påverkar dem i sitt förhållningsätt gentemot vad man skall träna inom det entreprenöriella lärandet.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att flertalet lärare själva utan att vara medveten om Otterborgs (2011) tankar om entreprenöriellt lärande ligger väldigt nära i sin egen definition. Utifrån de tankar och idéer som lärarna i detta ämneslag har, kan vi säga att egenskaper som kreativitet, problemlösning, självständighet, initiativförmåga, bryta mönster, se möjligheter och göra någonting av dessa begrepp som lärarna ställer sig bakom. De diskuterar även delar som handlar om processkunskap och uthållighet som entreprenöriella förmågor och förmågor gällande social kompetens. Dessa skulle kunna formuleras inom de tankar som Otterborg (2011) själv har, men det ses som viktigt att klargöra att lärarna inom detta arbetslag anser att social kompetens beskriver deras tankar och funderingar bättre kring entreprenöriellt lärande.

## 4.2 Entreprenöriell undervisning

### 4.2.1 Uppfattar lärarna sin undervisning entreprenöriell?

Efter att vi nu har fått tagit del av hur lärarna ser på entreprenöriellt lärande som begrepp kan det vara av intresse att se hur lärarna arbetar med det i sin undervisning. Det första steget är att undersöka huruvida lärarna själva uppfattar sin undervisning som entreprenöriell. Där finns

det inget entydigt svar, däremot kan sägas att det finns ingen lärare som klart och tydligt säger att de jobbar med entreprenöriellt lärande i sin undervisning. Det finns dock lärare som hävdar att de har inslag av entreprenöriellt lärande i sin undervisning och vissa hämtar sin inspiration utifrån de tankar de själva har om entreprenöriellt lärande. Det finns lärare likt Lärare 4 som beskriver att personen ifråga inte arbetar med entreprenöriellt lärande rakt av eller att personen ifråga vill använda sig av det epitet. Det finns dock stora inslag utav det som personen definierar som entreprenöriellt lärande, som läraren stödjer sig på i sin undervisning. Det kan vara att eleven skall kunna använda de kunskaper som de har fått genom att tänka själva, vara kreativa med sin kunskap och att kunna använda sin kunskap praktiskt. Det finns andra exempel som Lärare 1 som också i sin definition av entreprenöriellt lärande har god förståelse för begreppet, men som inte heller säger sig använda sig av entreprenöriellt lärande i sin undervisning. Det finns stora inslag av elevaktiva lektioner och block. Läraren vill dock inte säga att det enbart är entreprenöriellt lärande som det arbetas efter. Det är kanske exempel från de lärare som själva anser att de har god uppfattning av vad begreppet innebär och säger sig använda det entreprenöriella lärandet delvis i sin undervisning, men som inte fullt ut vill kalla sig entreprenöriella.

Det finns även kategorier som inte anser att de inte har koll på begreppet, men som möjligen kan se sig själva arbeta entreprenöriellt. Dessa lärare uppvisar under intervju en självreflektion. I början när de försöker beskriva sin undervisning har de inga problem med det. De känner sig trygga och bekväma med hur de arbetar och varför de arbetar som de gör. När diskussionen sedan går in på entreprenöriellt lärande börjar de känna sig osäkra på vad det innebär och därmed börjar de försöka tänka om de själva kan arbeta med det i sin undervisning. Det kan exempelvis låta så här när Lärare 2 resonerar med sig själv:

Det hänger väl inte på social kompetens utan mer på framåtanda, driva göra och så. När man ser det på det sätt kan man ju se att elever som läser kurser i ledarskap och organisation. De gör luciatåg, julavslutningar och så. De äskar pengar och hanterar problem med garanterad undervisningstid och gör därför enkäter med lärare och löser problem. En entreprenör är ju även en problemlösare, och då tycker jag faktiskt att alla elever kan ses som entreprenörer. (Lärare 2)

Här kan vi se hur Lärare 2 kommer fram till att alla elever kanske kan ses som entreprenörer och därmed kan alla lärare arbeta med det. Detta efter att själv har reflekterat över hur man kan se på entreprenöriellt lärande. Liknande exempel finns när lärare har beskrivet ganska ingående hur de arbetar aktivt med att eleverna själva ska kunna ta ansvar för sitt lärande inom vissa moment med stöd var läraren. Då kan läraren själv komma fram till att de möjligen kan

arbeta med delar av entreprenöriellt lärande, trots att deras ingångstanke var att det inte gjorde det in någon större utsträckning.

Det kan även sägas att det finns ytterligare en kategori lärare som inte säger sig arbeta med entreprenöriellt lärande och som i sin beskrivning enbart lyfter fram frågor som eleverna själva får arbeta med som entreprenöriella. Dessa lärare är svårare att kategorisera som entreprenöriella. De kan ha ett elevaktivt förhållningsätt och att undervisningen ska utgå från eleverna, men det är svårt att definiera det som att de arbetar entreprenöriellt. De kan beskriva ingående som Lärare 3 gör hur läraren sätter eleverna främst när de startar ett nytt arbetsområde och att eleverna får vara med och sätta agendan för vad och hur de ska arbeta med ett arbetsområde. Det är också möjligt att om läraren ytterligare hade beskrivit hur den arbetar med olika delmoment inom sina kurser hade gått beskriva arbetssättet som delvis entreprenöriellt. Det finns också lärare som försöker beskriva entreprenöriellt lärande som enbart att eleverna själva får arbeta självständigt med olika uppgifter och därigenom arbetas det entreprenöriellt. Det är en alldeles för vid beskrivning av entreprenöriellt lärande och det är ett något förenklat förhållningsätt gentemot det entreprenöriella lärandet. Det går därför utskilja tre grupper av lärare som säger sig arbeta med entreprenöriellt lärande och hur det arbetar med det. En grupp som har god koll på begreppet, men inte säger sig arbeta med det. En grupp som resonerar sig fram till att de delvis kan arbeta med entreprenöriellt lärande och en tredje grupp som inte försöker att beskriva sig som entreprenöriell och inte går att fastslå att de arbetar med det heller.

#### 4.2.2 Konkreta exempel från informanterna

Följande del är till för att exemplifiera hur det konkret kan se ut när lärare försöker att beskriva sitt entreprenöriella lärande och hur det kan se ut i konkreta undervisningssituationer. Det är nu viktigt att ha med sig definitionen som Otterborg (2011) har kring entreprenöriellt lärande. Första konkreta exemplet hämtar vi från Lärare 1 som beskriver ett pågående arbetsområde i en av sina samhällskunskaps kurser:

Nu så leker vi politik, vi pratar alltså. Vi pratar utifrån hur politik skapas och hur skapar du inflytande och makt. Hur går det politikiska spelet till? Hur gör du och hur jobbar du för det här? De är alltså ett parti. De jobbar med att läsa på och läsa in sig på sitt parti. De får inte gå utanför detta och spela dessa roller sen. Jag har tagit 8 av riksdagens utskott för att det ska passa klassen. Sen är de fyra i varje parti. Sen har de ansvar för 2 utskott. Så nu har vi genomfört första utskottsförhandlingarna. Så nu har de gått igenom vad de är och hur debatten har gått. Nu gäller det att samla argument, vilka argument kan jag bemöta och kan jag hitta constellationer och kan jag börja samarbeta med andra. Kan jag hitta dessa för att skapa en majoritet på något sätt. Jag sitter bara med och lyssnar. Målet med det här är en riksdagsdebatt, där vi plockar in de mål som finns om att debattera och argumenterar. Är det absolut någon som inte vill gå upp i en talarstol. För vi ska sen ha 2 halvdagar då vi ska ha slutredovisning. Jag följer dem hela tiden. Efter det

har vi en uppföljning och utvärdering. Vad gjorde vi och vad hände egentligen. De har alltså även det uppdraget att följa med och se hur utvecklingen har sett ut. Det är mycket intressant att se vad som händer i de här grupperna på bara några veckor. (Lärare 1)

Här finns det konkreta exempel som beskriver hur eleverna själva får träna på förmågor som att ta ansvar, se möjligheter och sedan göra något av dessa möjligheter, samverka med andra och var kreativa och initiativrika. Det visar på ett tydligt sätt hur en uppgift som är tydligt definierad och styrd från läraren ändå kan vara entreprenöriellt. Det behöver inte betyda att eleverna måste ut och söka alla svar själva och alltid konstruera sina egna uppgifter. Läraren har ett tydligt ansvar, men eleverna får goda möjligheter inom det aktuella området att träna och visa förmågor som ses som entreprenöriella. Det här är då exempel från en verksamhet där eleven får god tid på sig att utvecklas, och får möjlighet att visa deras kunskaper på ett verklighetsnära sätt. Entreprenöriellt lärande behöver inte betyda verklighetsnära, men som elev är det oftast lättare att se vad som efterfrågas gällande entreprenöriella förmågor om det är verklighetsnära och något som eleven får sätta sin egen prägel på.

Nästa konkreta förslag kommer från Lärare 7 som beskriver ett arbetsmoment gällande samhällsekonomi. Där läraren har uppfattat att eleverna tycker att området är svårt och det är ett exempel på att överbrygga denna svårighet:

Jag låter alltid dem göra, många tycker att det är väldigt svårt och därför försöker jag fördela visa sidor till varje grupp. Då får de i uppgift att hålla en lektion för klassen. Då har jag fördelat bokens alla sidor, där får alla sen hålla en lektion på deras sidor. På detta sätt får de också utveckla samarbetsförmågan. Sen kommer jag med förslag om att de får göra som de vill, jag ger dem dock lite exempel. Det kan vara tipspromenad, film med diskussion, en vanlig genomgång och så. Där får dem komma med förslag på hur den traditionella undervisningen kan förändras. Där får eleven vara kreativ och komma med förslag på hur man skulle kunna lära sig bättre. När jag lämnar förslag på hur man kan genomföra lektionen så får de olika exempel. Sen säger jag alltid att de måste vara strukturerade, men att de gärna vara kreativa. Sen får vissa grupper mer material än andra. Även om du bara har vissa sidor, så måste du läsa in dig på resten. Där får de lite instuderingsfrågor för att de ska plugga på allt och sen avslutar vi med ett skriftligt prov. På det sättet får du dem delaktiga och de får komma med egna förslag på hur jag kan genomföra en lektion. Sen får de även träna på att stå inför en grupp och få självförtroende utav det. Sen är det väldigt olika, vissa är jätte engagerade och andra är lite mindre engagerade. (Lärare 7)

Ovanstående citat är ett konkret exempel som visar hur du som lärare får möjlighet att kombinera undervisning, med en avslutande examination som prov. Kunskap står återigen i centrum och det handlar inte bara om att vara kreativ utan eleverna måste hela tiden knyta an till det som är det teoretiska. De får dock träna på förmågor som Otterborg (2011) beskriver som viktiga, som att samverka med andra, ta initiativ, vara kreativa och vara flexibla. Det här

exemplet visar att det inte behöver vara självständiga projekt där eleven får fria tyglar att sen göra vad de vill under lektionstid. Uppgiften är en relativt lärarstyrd uppgift som ändå kan anses vara entreprenöriell. Det finns vissa brister där eleverna möjligen inte skulle behöva vara så styrda till visst inläsningsmaterial och liknande, men det ger ändå eleverna goda möjligheter att träna på entreprenöriella förmågor.

Det tredje och sista exemplet som återges som ett konkret exempel för entreprenöriellt lärande i denna undersökning kommer från Lärare 4. Där beskrivs inte ett helt arbetsområde utan här ligger fokus på hur läraren kan sätta ihop kunskapskrav med ett entreprenöriellt förhållningssätt vid vissa bedömningsituationer. Läraren beskriver här ett moment utifrån ett av sina prov som ingår i kursen. Läraren beskriver det på följande vis:

Man får plugga hårt och jobba hårt och lära sig saker. Men det är inte där det stannar, utan du ska kunna använda dem och hitta lösningar. Du ska kunna visa nyanser och se svagheter och styrkor på olika sätt. Det är att få dem att ta in en given kunskap och sedan konstruera uppgifter. På alla mina prov så är nästan A-frågan sån för mig. Du har fått all den kunskap du behöver, men som sen alla elever inte gillar måste du kunna vara lite finurlig och vara kreativ. Vad ska jag lyfta in av all den kunskap jag har och vad är viktigt. Det är viktigt att kunna vikta viss kunskap och kunna ställa den emot annan kunskap. Det tycker jag är ett väldigt bra sätt. Då ser man om de har förstått något. De har fått all kunskap och de har fått de här blocken, men sen för att lösa frågan måste du ha en helt annan kreativitet och när ska du använda de olika delarna och när ska du använda de olika delarna och i vilken ordning. (Lärare 4)

Här återges lärarens syn på hur det entreprenöriella lärande även kan finnas med i kunskapskraven i samhällskunskap. Det gäller att vara nyanserad och visa att du har mycket djup förståelse i ämnet. Det handlar om att kunna se möjligheter och göra något av det. Det handlar om att vara kreativ och initiativrik, precis som Lärare 4 själv beskriver. Det är ett exempel som många lärare själva inte reflekterar över, men hur kan kunskapskraven tolkas eller hur det entreprenöriella lärandet kan tolkas som delar av varandra. Det är också viktigt att i denna undersökning diskuteras inte huruvida det är en rätt tolkning av nyanserat utifrån kunskapskraven eller hur examinationsuppgifter skall konstrueras. Här ligger fokus på entreprenöriellt lärande.

Dessa exempel visar att arbetssätt där eleverna delvis kan arbeta självständigt skulle kunna vara entreprenöriellt. Det finns dock exempel där självständiga arbetssätt inte ska betraktas som entreprenöriella. Lärare 6 beskriver på ett bra sätt, när läraren pratar om självständiga arbetssätt:

Ska de exempelvis göra en rapport kan det vara ganska fritt och så. Då kan de vara ganska fritt eller väldigt styrt. Det kan vara att de själva får välja undersökningsområde och så. Annars kan jag avgränsa att inom det här området får de göra det fritt. Det kan också vara så att under en lektion eller något sånt får de jobba i grupp eller själva. Det är dock jag som har gjort frågorna. Det kan vara att de får komma på egna frågor och söka svar utifrån vissa källor som jag hänvisar till eller som jag tipsar om även läroboken. Det ska inte alltid var jag som serverar dem.

(Lärare 6)

Här visar läraren prov på att det kan vara problematiskt med att bara se självständigt arbetssätt som entreprenöriellt. Det handlar om ett bredare perspektiv där uppgifterna möjliggör för eleverna att vara kreativa, initiativrika, flexibla och att göra något utav de möjligheter som uppstår i stunden. Självständiga uppgifter kan vara av en karaktär som dem som läraren här ovanför beskriver. Det kan handla om att lärare styr dem för mycket och har en alldeles för klar bild utav vad slutprodukten bör innehålla och hur eleverna skall nå det innehållet. Det skulle även kunna gå att träna vissa förmågor på detta sätt, men det blir väl krystat och svårt att motivera eleverna med ett sådant förhållningssätt inför det entreprenöriella lärandet.

### 4.3 Varför arbetar lärarna så här?

#### 4.3.1 Språklig förklaringsmodell

Nästa fråga som är av intresse att besvara är varför lärarna arbetar med de metoder som de gör, enligt vad som är beskrivet i tidigare avsnitt. Möjligen är en mer intressant fråga varför lärarna inte arbetar med entreprenöriellt lärande? För trots att det lyfts fram perspektiv om att de arbetar entreprenöriellt och att det förekommer exempel där det går hävda att lärarna arbetar med entreprenöriellt lärande, är det sällan de faktiskt gör det. Denna del ska försöka beskriva ett par faktorer och anledningar som skulle kunna vara förklaringen till detta fenomen. Det kommer här att handla om exempelvis begreppsförståelse, förstår lärarna vad begreppet betyder? Det kommer även att behandlas klassiska implementeringsteorier och diskuteras om detta kan vara en av anledningarna till att entreprenöriellt lärande inte frekvent används i undervisningen.

En anledning till att lärarna i denna undersökning inte använder sig av entreprenöriellt lärande kan handla om bristande begreppsförståelse. Det är ett flertal lärare som beskriver begreppet som otydligt och att de inte har givits möjlighet att definiera en tydlig bild av vad det ska betyda. Lärare 5 beskriver visserligen att skolan har kommit fram till vad den ska betyda på just den här lokala skolan, men det var egentligen bara en snabb sak som förmedlades, och skulle tillämpas under något öppet hus eller liknande aktivitet. Därefter fortsatte skolan att



jobba på som vanligt och projektet ebbade ut, och det var nog bara ekonomi- och samhällsprogrammen som fortsatte och jobba med det. Det som Lärare 5 beskriver här skulle kunnat vara inledningen på en framgångsrik väg fram till en tydlig uppfattning hos samtliga lärare på skolan. Enligt de teorier som Kroksmark (2007) uppmålar behövs det ett utstakat mål för att kunna bilda sig en uppfattning. Skolan hade kunnat arbeta fram en tydlig strategi tillsammans med lärare och elever, och därefter arbetat med dessa begrepp och införliva dessa i verksamheten. Det som Lärare 5 försöker beskriva är en sådan aktiv användning av begreppet, men det faller trots allt efter ett tag. Det skulle kunna finnas en mängd orsaker till detta, och en kan vara att begreppet aldrig införlivades som en förståelse hos var och en av lärarna. Dessa tankar beskrevs tidigare som Uljens (1989) där det framkom att om läraren ska kunna få en tydlig uppfattning krävs det en tydlig förståelse av begreppet. Om denna förståelse inte etableras hos lärarna kommer uppfattningarna om företeelsen eller begreppet tillslut att ebba ut och det blir svårt för lärarna att ha en tydlig uppfattning av begreppet. Det är delvis den verklighetsbeskrivning som råder i denna undersökning där flera av lärarna beskriver en bristande förståelse för begreppet och många gånger beskrivs även en frustration över att de inte känner att de har kontroll över begreppet.

Vidare går det fortsätta diskussionen om hur lärarna väljer att beskriva förståelsen eller den bristande förståelsen för begreppet. Lärare 2 beskriver en känsla av att det är olika på olika program och olika från lärare till lärare, för hur långt man har kommit i sin förståelse av begreppet. Det beskrivs så här:

Det är ett sånt där begrepp som man nämner och som skall finnas med. Men det blir ingen tydlig definition och vissa program har kommit längre med det och har arbetat med det mer. Jag tror att det är ett begrepp som du kan applicera på det mest om du kan tänka helt fritt och du kan arbeta med det. Men många personer väljer att låsa sig med att de vet vad det innebär, men det går nog arbeta med det ändå. (Lärare 2)

Här beskriver Lärare 2 mycket av de tankar som lärarna har omkring bristen av förståelse för begreppet entreprenöriellt lärande. Det innebär också att de teorier som Runesson (2006) diskuterar gällande erfarenhet som något annat än förståelse. Det är då en kontrast jämfört med Uljens (1989) tankar. Här handlar det istället om att trots att Lärare 2 beskriver att det saknas en tydlig definition av begreppet kan lärarna både ha en uppfattning och även arbeta med det. Som beskrivs tidigare används entreprenöriellt lärande i de flestas undervisning på något sätt, men det är kanske inte alltid som läraren är medveten om detta. Det skulle då tyda på att Runesson (2006) har rätt i sina tankar om att uppfattningar inte behöver betyda att läraren har en grundläggande förståelse för det begrepp eller fenomen som för tillfället

diskuteras eller reflekteras kring.

#### 4.3.2 Implementeringsproblem

Den andra stora anledningen av vikt till att lärarna arbetar eller inte arbetar med entreprenöriellt lärande handlar, om hur lärarna uppfattar anledningen till varför de ska arbeta med undervisning som är kopplat till entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Vissa lärare beskriver det som ett led av samhällsutvecklingen och att det låg i tiden vid genomförandet av en ny läroplan. Det var borgligt styre och det var en våg av positiva aspekter gällande marknadsekonomi. Det ledde till att texterna skrevs om entreprenöriellt lärande. Vissa av lärarna var därför frågande till varför de skulle genomföra dessa förändringar och om det hade någon nytta för eleverna eller om det bara var en del av det politiska spelet. Lärare 1 sätter ord på resonemanget när läraren beskriver hur hen upplever fokuseringen av entreprenörskap och entreprenöriellt lärande i skolan och huruvida det förändrar synen på undervisningen.

Därför tror jag att namnet och ordet, var i tiden och var viktigt då. Sen tror jag att det har fått lite sämre klang på något sätt, när man har börjat tala om vinster i välfärden och riskkapitalister. Svåra och fula ord i vår värld för många. Då var det politiskt korrekt, det kanske inte är lika politiskt korrekt att prata om dessa saker om detta idag. (Lärare 1)

Lärare 1 leder här in diskussionen på vad som är viktigt när implementeringen ska ske i verksamheten. Läraren beskriver här, det som att uppfattningen av ordet blir politiskt och ideologiskt istället för pedagogiskt och därmed minskar möjligheten att metoden implementeras i verksamheten. Det slår även Lundqvist (1988) fast när han diskuterar vad det är som är viktigt att tänka på i implementeringsprocessen. Det som läraren beskriver är framför allt en del av att läraren kanske inte vill implementera ett beslut, eftersom det finns oklarheter kring vad det betyder och vissa lärare kopplar det även till att det är politikerna som har bestämt att det ska genomföras och ingenting som kommer ifrån den pedagogiska forskningen eller från lärarkåren självt. Då minskar benägenheten att genomföra beslutet enligt Lundqvist (1989).

Lärarna diskuterar även hela den nya apparat av styrdokument som verkställdes under 2011. Det blev en mängd olika begrepp, nytt innehåll och en ny betygsskala med tillhörande kunskapskrav som skulle implementeras. Samtliga lärare tar upp betygen och implementeringen av dem som en av de största förändringarna i skolan under deras yrkesverksamma tid. Det påverkar benägenheten och förmågan att kunna implementera andra begrepp och förhållningssätt. Lärare 4 diskuterar i förhållande till detta att Skolverket

genomförde många olika saker som lärarna fritt fick tolka, eftersom de själva aldrig kom med några tydliga direktiv om hur de själva hade tänkt eller hur de undervisande lärarna själva skulle tänka kring det. Det som Lärare 4 beskriver här är en känsla av det som Hauge och Harrop (2010) beskriver som Top-down. Vilket innebär att besluten kommer ifrån politiskt håll och därefter skall det implementeras i verksamheten. De beskriver också faran med detta, att yrken där professionen är stark och styr mycket av den verksamhet som allmänheten kommer i kontakt med är det problematiskt, eftersom lärarna känner sig överkörda och inte känner sig delaktiga i beslutet. Känner inte lärarna sig delaktigt kan det vara svårare att implementera dessa förhållningssätt i verksamheten, även om lärarna ska ses som tjänstemän som skall utföra det som politikerna beslutar. Lärare 1 kopplar entreprenöriellt lärande och perspektivet tydligt när läraren beskriver sin egen känsla av implementeringen gällande entreprenöriellt lärande:

Däremot om vi kopplar tillbaka till tiden på den förra skolan, där begreppet och metoden blev ett modeord och popkultur utav det, mer eller mindre. Så hade jag inte så stor förståelse för det. Det vill säga att jag skulle tvingas på någonting som jag inte var lämpad för. Jag hade min trygghet i min vardag också. (Lärare 1)

Här kopplas det nya ihop med något som är påtvingat och det visar på svårigheten att styra en organisation top-down när organisationen består av en yrkesgrupp som känner stort eget inflytande och en stark känsla till den egna professionen.

En klassisk teori som är kopplade till perspektiv som top-down och botten-up är Lipskys (1980) teori angående närbyråkraten. Närbyråkraten kopplas till en stark profession och där det är byråkraterna längst ner i byråkratskedjan som träffar allmänheten och måste därför skapa en verksamhet som allmänheten accepterar och kan känna sig trygg i. Enligt denna teori måste engagemanget i förändringsarbetet komma från närbyråkraterna och inte chefstjänstemän eller politiker. Dessa tankar stämmer väl överens med de tankar som Lärare 1 tar fram gällande hur hen skulle velat att implementeringen av entreprenöriellt lärande borde sett ut:

Jag tror att i det läget hade det varit bättre att plocka några som var intresserade och kände för detta och låta dessa köra ett projekt för att visa vilket resultat de kunde nå. Då hade jag nog kanske varit mera positiv till det. Det ligger lite med den empiriska tanken, att se vilken effekt det får. Övertyga mig om att detta verkligen är bra, och då kan jag bli entusiastisk och arbeta hårt för det. Men jag är inte den som vill påtvinga andra dessa metoder. (Lärare 1)

Här beskriver läraren en tydlig bild av hur det skulle kunnat se ut när implementeringsarbetet startade. Istället för att alla skulle arbeta med det från början, skulle ett fåtal engagerade fått börja för att sedan visa övriga vilka resultat och vilka verktyg som är viktiga när lärarna skall arbeta med entreprenöriellt lärande. Flertalet av de andra lärarna som ingick i denna

undersökning påstod sig också sakna tydliga verktyg kring hur man kan arbeta med entreprenöriellt lärande. Lärare 6 beskriver det som hur ska vi veta vad vi ska göra om inte ens Skolverket kan besvara hur de har tänkt när de har skrivit styrdokumentet. Det är en problematik som inte Lipsky (1980) kommer åt då det fortfarande är politikerna som styr resursfördelningen och hur resurserna fördelas efter prioriteringar som dem gör och inte lärarna. Han fastslår dock att viken av att professionen får vara med och styra de beslut som fattas är avgörande. Denna studie talar samtliga om hur mycket arbete som har krävts och som fortfarande krävts för att förstå betygsskalan och kunskapskraven fullt ut, men det är inte någon som klagar på att det genomfördes en förändring, en av anledningarna till detta är att många lärare i undersökningen även pekar på att det behövdes förändras något, och därmed var acceptansen högre.

## 5 Diskussion

Följande avsnitt kommer behandla studiens resultatreflektion och en övergripande diskussion angående uppsatsens innehåll och genomförande. Det handlar om kommentarer gällande entreprenöriellt lärande, där lärarnas syn på begreppet skiljer sig något mellan Otterborgs (2011) begreppsdefinition. Det finns också reflektioner angående anledningen till varför lärarna arbetar som de gör, där det sker på grund av en blandning av bristande språkförståelse och implementeringsproblematik.

### 5.1 Avslutande kommentarer

Det intressanta att börja med är hur lärarna valde att tolka begreppet entreprenöriellt lärande. Den slutgiltiga definitionen som ämneslaget kommer fram till är snarlik den definition som Otterborg (2011) använder sig av. Det skiljer dock mycket mellan olika individer, det skulle kunna förklaras med hjälp av tre grupper. Den första gruppen, som vi kan kalla **de tveksamma användarna** består av lärare som har god förståelse för begreppen och som ser en klar skillnad mellan begrepp som entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. De identifierar också många av de egenskaper som kännetecknar entreprenöriella förmågor och vad som skulle kunna vara entreprenöriellt lärande. De tänker även kring begreppet som att det är möjligt att arbeta med för alla i alla klassrum. Det finns dock problematiska delar som gör att de själva inte vill säga att de arbetar med entreprenöriellt lärande. De tar influenser ifrån det entreprenöriellt lärande i de situationer som de anser att det är lämpligt. De lägger även in en aspekt av att det är viktigt med social kompetens för att kunna bli en entreprenör.

Den andra gruppen är istället en samling lärare som har viss förståelse för begreppet och ser en skillnad på begrepp som entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Vi kan kalla denna grupp, **de osäkra användarna**. De kommer även fram till att de nog själva skulle kunna arbeta entreprenöriellt under deras reflektion angående vad begreppet betyder. De vidgar även begreppet under intervjuens gång. De startar snävt och delar syn med grupp 1 tills det att de funderar över vad det egentligen kan betyda och börjar då att beskriva viktiga delar av entreprenöriellt lärande som att vara kreativ, problemlösare och se möjligheter.

Den tredje gruppen kan vi kalla **de ointresserade**, förståelsen för begreppet entreprenöriellt lärande skiljer sig mycket i förhållande till tidigare begreppsdefinition för dessa lärare. Här görs

ingen stor skillnad på begreppet entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. Det är en stark koppling till det snäva perspektivet av entreprenörskap som innebär att personerna inom denna grupp ser entreprenöriellt lärande som läran för att bli företagare. Det finns många poänger i detta och andra lärare ser också likheter kring de båda begreppen. De är dock noga med att betona en skillnad mellan entreprenörskap och entreprenöriellt lärande.

Den definition om entreprenöriellt lärande som denna undersökning slutligen kommer fram till är mycket lik Otterborgs (2011), men med den stora skillnaden att *social kompetens* används istället för att använda begreppet *samverka med andra*. Detta för att flertalet av de intervjuade lärarna anser att ett begrepp som social kompetens tar med fler saker än att kunna samverka med andra. De anser också att samverkans begreppet lättare blir urvattnat och enbart handlar om grupparbete och det vill lärarna undvika och använda ett komplexare begrepp som social kompetens. Det viktigaste delarna i entreprenöriellt lärande i övrigt var *problemlösare, se möjlighet och göra något med dem, kreativ och initiativrik* samt *våga vara egen*.

Andra slutsatser som denna undersökning kan dra är att det flertalet av lärarna kan sägas arbeta entreprenöriellt. Flertalet utan att de tidigare har tänkt på det eller inte har kunnat sätta ord på vad dem har gjort. Det handlar framförallt om moment där de kan ge eleverna frihet att komma på egna redovisningsmetoder eller att själva driva ett projekt framåt, med stöd av läraren. Det är viktigt att påpeka här att samtliga lärare var noga med att poängterar att det inte handlar om att släppa rollen som lärare och placera sig själv i en undanskymd roll. Läraren slutar inte att vara lärare bara för att eleverna får ta större ansvar över sitt lärande. Läraren måste ha god koll och ge eleverna tillräckligt med verktyg gör att de skall kunna vara kreativa, initiativrika och bryta mönster. Vissa lärare ser istället entreprenöriellt lärande som ett förhållningssätt. Det innebär att det hela tiden ligger med i bakgrunden av sin undervisning och i sina examinationer. Det handlar inte som att bara låta eleverna arbeta själv, utan det handlar om att eleverna hela tiden måste utveckla förmågor som gör dem till tänkande individer, som hela tiden reflekterar över hur samhället kan föras framåt och inte bara trampa runt i samma hjulspår som alla andra.

En av de mest intressanta angreppspunkterna i denna undersökning var varför lärarna arbetar som de gör. Sker det av ren slump, invanda mönster eller vad finns det för tankar gällande entreprenöriellt lärande i undervisning. Det som undersökningen kan slå fast är att lärare inom samhällskunskap arbetar med entreprenöriellt lärande, men det är inte alltid genomtänkt och

det är väldigt få som aktivt försöker att arbeta med entreprenöriellt lärande. Övergripande kan sägas att det handlar i mångt och mycket om ett implementeringsproblem. Här kan vi ta hjälp av Lundqvists (1988) modell över att läraren måste förstå, kunna och vilja genomföra ett beslut. Det behövs läggas till en språklig dimension till den teorin enligt det som framkommit i denna uppsats. Han hävdar dock enbart att det handlar om att de som ska genomföra beslutet måste förstå intentionerna i beslutet. Denna undersökning kommer även fram till att lärarna måste förstå själva begreppet och att lärarna måste få tid att diskutera begrepp som entreprenöriellt lärande. Annars sprids egenskapade bilder, eller så noterar läraren inte ens att beslutet är taget och hur läraren kan arbeta aktivt för att beslutet skall kunna genomföras.

Det går även återvända till de tre lärarkategorierna för att skapa en förståelse kring varför lärarna inte arbetar med det så aktivt. Det arbetas fortfarande med det, men det sker inte aktivt och genomtänkt utifrån entreprenöriellt lärande. Här kan den modell som Lundqvist (1988) använde med det språkliga tillägget användas. **De ointresserade** arbetar inte särskilt aktivt med entreprenöriellt lärande. Det handlar till stor del om att de inte förstått begreppet eller att det inte vill förstå begreppet. Genom en bristande förståelse för vad det innebär med entreprenöriellt lärande är det också svårt att genomföra de beslut angående entreprenörskap som är beslutat och försök till att implementera dessa.

**De osäkra praktikerna** visade prov på att de hade vissa kunskaper angående begreppet, men de kände stor osäkerhet. Stor osäkerhet kring ett begrepp skapar problem i genomförandefasen. Lärarna talade om risken för att göra fel och den osäkerheten gör att lärare inte är benägna till att genomföra det, för ingen lärare vill göra fel. Detta handlar också mycket om förståelse för vad som skall genomföras. Det hänger samman med bristande språkligförståelse, men det finns också delar som handlar om tidigare erfarenheter av begreppet som handlar om ekonomiska motiv och då finns det en otydlighet om Skolverket och rektorer vill att alla ska vara företagare nu och hur samhällskunskapseleverna ska kunna använda det här.

**De tveksamma användarna** visade upp en stor förståelse för begreppet, här var det istället viljan att tillämpa eller i självverket att säga att de arbetar med entreprenöriellt lärande som saknades. Lärarna inom denna kategori ansåg att förmågorna som tränades och utvecklades genom entreprenöriellt lärande var bra, men de var skeptiska till att lägga epitetet på sig själva. Här kan det handla om vilja eller i detta fall ovilja att genomföra det tilltänka beslutet. Mycket

på grund av tidigare erfarenheter av andra metoder som kommit att implementeras från överordnade utan att de sett vilken effekt det får. Det är dock viktigt att slå fast att lärarna inom denna grupp oftast arbetar på ett sätt som kan sägas vara entreprenöriellt, men de vill inte sätta stämpeln på sig.

Överlag kan sägas att de slutsatser som kan dras av denna studie är att det finns olika grupper som bygger på hur väl man förstår den språkliga dimensionen och hur villig man är att genomföra besluten som kommer från Skolverket och rektorer. Det skall sägas att alla lärare visar förståelse för att de lyder under styrdokument och följer de beslut som rektorn tar. Det handlar om en kritisk aspekt kring hur snabbt och hur genomtänkta dessa beslut var.

## 5.2 Kritisk reflektion

Vetenskaplighet kräver alltid ett kritiskt förhållningssätt och det gäller även gentemot författaren själv. Därför kommer här att diskuteras ett antal kritiska aspekter gällande denna studie. Den kritiska reflektionen angående val av metod finner du under avsnitt 2.6. Den generella kritiken gentemot denna studie är om den är tillräckligt stor för att dra några slutsatser alls. Trots att tidsaspekten är knapp går det att fastställa vissa saker, genom att studien har som infallsvinkel att förstå individerna i det ämneslag som är representerat. De slutsatser som dras kan därmed vara relevanta för den gruppen, men det måste ändå medges att det handlar om en tolkning från forskarens sida. Det är även ett samspel mellan den förförståelse som forskaren och intervjupersonerna har som kommer att påverka samspelen och därmed resultatet i denna undersökning.

Det går också att kritisera en sammanslagning av resultat- och analysdelen. Då det skulle kunna vara tydligare genom att använda sig av två separata delar och då även få en tydligare bild av vad intervjupersonerna har sagt och anser. Det går att medge, men inom den fenomenologiska forskningen sker analysen fortlöpande genom hela forskningsperioden och därför lämpar sig en integrerad resultat- och analysdel bäst för att behålla stringensen i metodvalet. I de fall som intervjuer skulle utdragits mer och tydligare specificerat detta hade andra inom det aktiva ämneslaget och övrig personal på skolan kunna ta reda på vad enskilda individer anser och då hade undersökningen frångått viktiga principer gällande konfidentialitet. Det är den stora anledningen till att en integrerad resultat- och analysdel presenteras i denna studie.

Angående val av teoretiska utgångspunkter finns det flertalet olika ingångar i denna undersökning. En av de vanligaste ingångarna hade kunnat vara att angripa problemet genom



pedagogiska modeller och teorier och därefter försöka förstå sig på entreprenöriellt lärande. Genom studiens gång uppdagades dock att det inte var många lärare som arbetade med entreprenöriellt lärande och därmed var det viktigare att försöka förstå anledningen till att de inte arbetade särskilt mycket med det. Därmed utmynnade det i teoretiska utgångspunkter gällande implementeringsteorier. Det framkom dock tydligt att det inte enbart handlade om detta utan det handlade också om språklig förståelse, och genom att studien har ett fenomenologiskt angreppssätt rör även de språkliga teorierna om teorier som handlar om erfarenheter och uppfattningar. Andra språkliga teorier skulle med säkerhet kunnat användas, men genom tidigare motiveringar användes istället fenomenologiska teorier.

### 5.3 Fortsatt forskning

Undersökningens syfte har varit att studera hur lärare ser på entreprenöriellt lärande och det har besvarats under rapportens gång. En breddning av studien skulle kunna genomföras genom observationer. Då skulle en verifiering av det som lärarna säger och vad de faktiskt gör möjliggöras. Studien skulle inte bara bli bredare utan den skulle också bli djupare och kunna identifiera skeenden som läraren inte själv reflekterar över i en intervjusituation. Det som skulle kunna leda studien vidare är att dels vidga studien till att handla om flera skolor. Det skulle kunna vara möjligt, då studien kan fokusera på huruvida skolor med olika huvudmän agerar gällande nya implementerings beslut. Det skulle också möjliggöra konkreta slutsatser på kommunnivå och därmed inkludera tjänstemän inom politisk förvaltning och hur deras syn har varit på implementeringen av entreprenöriellt lärande och på vilket sätt som kommunen som är ansvarig för de kommunala skolorna agerar gentemot respektive skola. Vissa informanter har även påtalat att det finns skolor som har fokuserat hårdare på entreprenöriellt lärande än den skola som varit mål för undersökningen. Det skulle därför vara av intresse att i en framtida studie kunna fokusera sin undersökning på en skola där flera lärare aktivt har arbetat med entreprenöriellt lärande och därmed få en bild av hur entreprenöriellt lärande har fungerat på skolor där det funnits ett tydligt fokus och hur lärarna upplevde det på dessa skolor. Det skulle också kunna vara av intresse att titta vidare på andra områden än just vad lärarna anser om entreprenöriellt lärande. Det skulle kunna vara möjligt att även intervjua politiker som fattar de avgörande besluten, det skulle vara möjligt att fokusera på hur Skolverket har arbetat med frågan efter själva genomförandet och det skulle även vara möjligt att studera hur tjänstemän på kommunalnivå har agerat och vilka tankar de har haft bakom sitt agerande. Det skulle kunna göra att implementeringskedjan fullbordas på tjänstemannansidan om även rektorer som är de som avgör vad som skall implementeras

närmst lärarna och deras syn på hur implementeringen har genomförts och vad som var grundtanken.

Det skulle självklart även kunna vara av intresse hur allmänheten vilket i det här fallet kan ses som elever och föräldrar anser om entreprenöriellt lärande och hur de i så fall har påverkats av själva implementeringen. Det är viktigt att redan här påpeka att i denna studie valdes lärarna på grund av att det redan fanns studier kring vad eleverna anser angående entreprenöriellt lärande. Det nya skulle i sådant fall vara att föräldrarna studeras och då skulle troligen ett annat implementeringsobjekt än entreprenöriellt lärande studeras då det är föga troligt att föräldrarna har kunskaper om entreprenöriellt lärande och det kan heller knappats förväntas av vårdnadshavare. Det skulle även kunna vara av intresse att studera andra verksamheter inom skolan än gymnasieskolan. Lärare inom grundskolan har inte programstruktur i samma utsträckning och skulle därmed kunna se på fenomenet på ett annorlunda sätt än vad gymnasielärare ser på det genom att där finns tydliga programstrukturer och därför kan förväntningar finnas att olika program har olika fokusering även gällande entreprenöriellt lärande.

## 6 Referenser

- Backman, Jarl. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Backström-Widjeskog, Bettina. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsambet*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Berglund, Karin & Carina Holmgren. (2007). *Entreprenörskap och skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* Örebro: Forum för småföretagarforskning
- Bryman, Alan. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Bryman, Alan & Emma Bell. (2013). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber
- Dahlbeck, Per. (2014). Kortsiktiga och långsiktiga mål. I Balli Lelinge och Pär Widén (red.) *Entreprenöriellt lärande i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Europeiska kommissionen. (2004). *Slutrapport från expertgruppen för utbildning för entreprenörskap. Att göra framsteg när det gäller att främja företagandean och entreprenörskapsförmågan på primär och sekundär utbildningsnivå*. Bryssel: Generaldirektoratet för näringsliv
- Europeiska kommissionen. (2010). *Europa2020; en strategi för smart och hållbar tillväxt för alla*. [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm) [Hämtat 2015-11-06]
- Europeiska rådet. (2000). *Lissabonstrategin*. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/sv.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/sv.htm) [Hämtat 2015-11-05]
- Falk-Lundqvist, Åsa, Per-Gunnar Hallberg, Eva Leffler och Gudrun Svedberg. (2011). *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande*. Stockholm: Liber
- Hauge, Rod & Martin Harrop. (2010). *Comparative Government and Politics – an introduction*. Hampshire: Palgrave MacMillan
- Krokmark, Tomas. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Krokmark, Tomas. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. I *Didaktisk tidskrift, Vol. 17, No 2-3, 2007*. Jönköping: Jönköping University Press
- Leffler, Eva. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamt lärande i skolan*. Umeå: Umeå universitet
- Lipsky, Michael. (1980). *Street-Level Bureaucracy*. New York: Russel Sage
- Lundquist, Lennart. (1988). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference. (1986). Phenomenography – A research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of thought, 21,3, s.28-49*.

- Marton, Ference & Shirley Booth. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Mahieu, Ron. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Umeå: Umeå universitet
- Merriam, B., Sharan. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Nutek (2004). *Projektplan Entreprenörskapsprogram 2005-2007*. Stockholm: Nutek
- OECD. (1989). *Towards an Enterprising Culture – a Challenge for Education and Training*. Paris: OECD/CERI. <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33114> [Hämtat 2015-11-05]
- Otterborg, Annica. (2011) *Entreprenöriellt lärande – Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Jönköping: Jönköping University Press
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus. (2014). Entreprenöriellt lärande, humaniora och näringsliv. I Balli Lelinge och Pär Widén (Red.) *Entreprenöriellt lärande i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Regeringskansliet. (2009). *Strategier för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Stockholm: Näringsdepartementet och Utbildningsdepartementet
- Runesson, Ulla. (2006). What is possible to learn? On variation as necessary conditions for learning. I *Scandinavian Journal of Educational Research* (50) 4, s.397-410.
- Ryne, Anne. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber
- Sannerstedt, Anders (2001). Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken. I Bo Rothstein (red.) *Politik som organisation*. Stockholm: SNS Förlag
- Skolverket. (2010). *Entreprenörskap i skolan – en kartläggning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket
- Svedberg, Gudrun. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Umeå: Umeå universitet
- Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi – Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur
- Yin, K., Robert. (2006) *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber

## 7 Bilaga

### Intervjuguide – Entreprenöriellt lärande

#### Tema 1 – Allmänt om dig som person

- Utbildning
- Yrkesbakgrund?
  - Enbart lärare?
  - Andra undervisningsämnen?
  - Antal år i yrket?
- Fritidssysselsättning
  - Sidouppdrag?
  - Spenderar din fritid?
  - En ledig dag?

#### Tema 2 – Hur bedriver du och ser du på undervisning

- Hur kan en typisk samhällskunskap kurs se ut för dig? (konkreta exempel)
- Vilka moment lägger du störst fokus på?
- Hur arbetar du helst med undervisning?(konkreta exempel)
  - Varför?
- Vad ser du för stora förändringar under din yrkesverksamma tid?
- Hur är din syn på de styrdokument, som skollagen, läroplanen och kursplaner?
- Hur ser du på pedagogiska trender inom skolan? Tänker du på någon speciell som har varit lyckad eller mindre lyckad?

#### Tema 3 – Det entreprenöriella lärandet

- Vad anser du om begreppet entreprenörskap?
- Vad betyder begreppet entreprenöriellt lärande för er?
- Hur tror du övriga i ämneslaget definierar det?
- Använder du entreprenöriellt lärande i undervisningen? Varför inte?
- Hur ser du på att begrepp som entreprenörskap och entreprenöriellt lärande har fått större fokus i nuvarande läroplanen?
- Anser du att det är viktigt att låta eleverna träna på entreprenöriella förmågor?
  - Vad är entreprenöriella förmågor för dig?
- Kan du ge konkreta exempel på hur ni arbetar med entreprenöriellt lärande?
- Vilka är de negativa erfarenheter som ni har upplevt med entreprenöriellt lärande?