



# Entreprenöriellt lärande

Vad innebär det och vilken betydelse kan det ha?

En kunskapsöversikt av Martin Lackéus

Andra upplagan

Skriften är tillgänglig på nätet via följande länkar:

[www.kfsk.se/entris](http://www.kfsk.se/entris) och [www.kfsk.se/fouskola](http://www.kfsk.se/fouskola)

**Ingår i serien FORSKNING I KORTHET 2013**

Författare: Martin Lackéus

Redaktörer: Birgitta Henecke och Eva Ekmark

Layout: Emma Wolf

Ansvarig utgivare: Kommunförbundet Skåne

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte under förutsättning att källan anges.



## Förord

I detta nummer av Forskning i korthet presenteras en kunskapsöversikt om entreprenöriellt lärande. Bakgrunden är ett samarbete med ENTRIS 2.0, ett EU-finansierat kompetensutvecklingsprojekt inom entreprenöriellt lärande och samverkan skola/arbetsliv kopplat till ett hälsoperspektiv för personal i för-, grund- och gymnasieskola som bedrivits inom Kommunförbundet Skåne sedan 2011.

År 2009 utkom en nationell strategi för entreprenörskap inom utbildnings-systemet som betonar vikten av entreprenörskap i skolan och ligger till grund för Lgr11 och Lgy11.

Bland verksamma i skolan ställs vi ändå ofta inför frågor som: Varför entreprenöriellt lärande i skolan? Vad innebär det och vilken betydelse kan det ha för elevernas utveckling? Vad vill och kan vi uppnå inom ramen för befintlig verksamhet? Finns det i dagläget studier som ger belägg för förväntade effekter? Det var några av de frågor som bildade utgångspunkt för beslutet att ta fram en tvärvetenskaplig kunskapsöversikt som kunde belysa området utifrån flera olika perspektiv.

Författare är Martin Lackéus, doktorand sedan 2009 i entreprenöriell utbildning på Chalmers Tekniska Högskola (Chalmers School of Entrepreneurship). Inom ramen för sina doktorandstudier har Martin Lackéus gått igenom ca 1 000 olika publikationer som berör entreprenöriellt lärande inom skilda forskningsområden.

Denna skrift baseras på ett urval av ca 80 av dessa källor. Urvalet har utgått från de frågeställningar som skolverksamma inom fältet sett som angelägna enligt en inledande undersökning. Den sammanfattning av kunskapsläget som presenteras här visar samtidigt på en mängd obesvarade frågor och områden som behöver studeras närmare framöver.

*Birgitta Henecke*  
Vetenskaplig ledare  
FoU Skola

*Eva Ekmark*  
Projektledare  
ENTRIS 2.0

# Innehåll

Förord .....	3
Innehåll .....	4
Sammanfattning .....	5
Inledning .....	6
Kort om entreprenörskap i skolan .....	7
Vad är entreprenöriellt lärande? .....	9
Entreprenörskap i det svenska utbildningssystemet.....	16
Tänkta effekter av entreprenörskap i skolan.....	19
Utmaningar med entreprenöriellt lärande .....	25
Avslutande ord.....	28
Referenser.....	30

## **Sammanfattning**

Denna kunskapssöversikt ger en introduktion till ett antal olika forskningsfält som berör entreprenöriellt lärande och angränsande områden, såsom pedagogik, entreprenörskap, filosofi, psykologi och ekonomi. Ämnen som täcks är valda utifrån deras relevans för pedagoger, skolläda-re och chefer på förvaltningsnivå som berörs av eller arbetar med entreprenöriellt lärande inom förskola, grundskola eller gymnasieskola.

Särskilt fokus ges frågor om vilka effekter entreprenörskap i skolan är tänkta att leda till. Motsättningar mellan standardisering och ett friare entreprenöriellt lärande sätts i relation till den kamp mellan traditionella och progressiva undervisningsformer som pågått i flera hundra år. Ett antal centrala begrepp definieras och relateras till entreprenöriellt lärande och entreprenörskapsutbildning, som entreprenörskap, kompetens, attityder, värdeskapande och samverkan med omvärlden.

En kort översyn görs av hur entreprenöriellt lärande hittills har hanterats i det svenska utbildningssystemet. Tänkta effekter av entreprenöriellt lärande och entreprenörskapsutbildning beskrivs på de tre nivåerna individ, organisation och samhälle. En kort genomgång av effektmättningsforskning görs, och ett antal utmaningar och problem med denna forskning diskuteras. Även effekter på elevers motivation, hälsa, intresse för läsning och relationer till klasskamrater samt lärare diskuteras översiktligt. Avslutningsvis behandlas ett antal tidsmässiga, organisatoriska och begreppsmässiga utmaningar och möjligheter kring entreprenöriellt lärande.

## Inledning

Det har nu gått fyra år sedan Sveriges regering år 2009 gav Skolverket i uppgift att stimulera arbetet med entreprenörskap i skolan. Två år senare infördes också nya läroplaner som tydligt betonade vikten av detta arbete. Även om många skolor nu har kommit igång med vad som allt mer har kommit att kallas 'entreprenöriellt lärande', så råder ännu en viss förvirring. Definitioner, begrepp och arbetssätt är för många helt nya, även om de uppvisar en del likheter med sådant som redan görs. Det diskuteras ofta hur entreprenöriellt lärande förhåller sig till tidigare införda begrepp och metoder i skolan. Det finns också ett stort intresse för relevant vetenskaplig forskning inom området.

Denna skrift ger en introduktion till forskning relaterad till entreprenöriellt lärande, med särskilt fokus på *varför* skolor bör arbeta med entreprenöriellt lärande i skolan. De områden som täcks i denna skrift har valts utifrån relevans för pedagoger, skolledare och chefer på förvaltningsnivå som berörs av eller arbetar med entreprenöriellt lärande. Urvalet baseras på två frågor som inledningsvis skickades ut till ca 100 personer, såväl praktiker som forskare runt om i Sverige, alla verksamma inom entreprenöriellt lärande.

De två frågorna var:

1. "När de ni möter ute i verksamheterna frågar 'Varför entreprenöriellt lärande', vad är det de mer specifikt då undrar?"
2. "Vilka är de tio viktigaste invändningarna mot entreprenöriellt lärande som ni möter ute i verksamheterna?"

Den relativt omfattande mängd information vi fick in som svar på dessa två frågor har styrkt utformningen av denna översikt, och förhoppningen är att de pedagoger, skolledare och chefer på förvaltningsnivå som vill veta mer kan finna några svar här.

## **Kort om entreprenörskap i skolan**

En av Sveriges främsta forskare inom entreprenörskap, Bengt Johannisson, skriver (2010) att skolan ofta upplever entreprenörskap som ett hot, att det står för ett själviskt och kapitalistiskt beteende som strider mot skolans värdegrund och som därmed inte bör uppmanas av samhället. Genom att hänvisa till ideologiska, politiska och praktiska skäl försöker många vuxna i skolan undvika arbetet med entreprenörskap och hoppas att det ska 'blåsa över'. Men Johannisson menar att det kan hävdas att barn är entreprenöriella till naturen. Deras fallenhet för lekfullhet, nyfikenhet, skapande och möjlighetssökande kan inte minst ses i klassiska skildringar av barn, som exempelvis Emil i Lönneberga. Är det kanske så att vuxenvärldens fokus på effektivitet, ekonomi och ett liv som samhällsanpassad medborgare snarare leder till inlärd hjälplöshet undrar Johannisson, som förespråkar en skola som tydligare samverkar med omvärlden och bättre integrerar teori med praktik. En skola där entreprenörskap är en livssyn snarare än en yrkesroll.

### ***En flerhundraårig kamp om skolan***

Även om entreprenöriellt lärande är ett nytt begrepp i skolan, så har kampen pågått i flera hundra år mellan ämnesindelad boklig individuell skolning och individanpassat praktikbaserat lärande i grupp. Startskottet finns det nog delade meningar om, men upplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseau har haft stort inflytande: I boken "Émile eller om uppfostran" som kom ut 1762 försökte han visa på skillnaderna mellan traditionell och individanpassad uppfostran. Pedagogikhistorikern David Labaree (2005) menar att kampen mellan traditionella och progressiva undervisningsformer avgjordes för mer än ett sekel sedan, till den traditionella undervisningens fördel. Personlig utveckling och naturligt lärande ställdes i början på 1900-talet mot effektiv organisation, övertygande kvantitativa testresultat och fokus på administrativa system och strukturer. Lärarnas vanligtvis progressiva synsätt fick då ge vika för andra perspektiv från dem som hade mer makt att bestämma hur skolan skulle utformas. Pragmatikern och progressiva rörelsens fader John Dewey fick se sig besegrad av behavioristen Edward Thorndike. De som alltsedan dess har fortsatt försvara progressiva undervisningsmetoder är enligt Labaree pedagogikforskarna.

### ***Tydliga rötter i progressivismen***

Entreprenöriellt lärande kan tolkas som ännu ett initiativ med tydliga rötter i progressivismens grundläggande idéer – projekt- och processbaserad ämnesövergripande gruppundervisning. Detta kan förklara varför många lärare känner igen sig i det nya, även om dess koppling till entreprenörskap också innebär en del viktiga nyheter. Dessa i grunden progressiva idéer har denna gång även starkt stöd från så kallad konstruktivism, en filosofisk utgångspunkt som förkastar idén om en enda objektiv 'sanning', och som har fått allt

större betydelse i samhället. Avstånd tas samtidigt från det 'Cartesiska' synsätt som bland annat bygger på föresatsen att ett komplext system fullt ut skulle kunna förstås genom att det bryts ner det till små beståndsdelar. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv kan det därmed sägas tala emot en alltför stark ämnesindelning. Konstruktivistisk pedagogik betraktas idag generellt sett som en mer modern ansats, med stöd hos legendariska 1900-talsforskare som Jean Piaget och Leo Vygotsky. Utgångspunkten är att människor själva måste skapa sin egen kunskap efter egna förutsättningar och i interaktion med omvärlden. På senare tid har även hjärnforskning anslutit med stöd för detta synsätt (Damasio, 1994).



## Vad är entreprenöriellt lärande?

I detta avsnitt berörs ett antal centrala aspekter av entreprenöriellt lärande, som kompetens, beteende, attityder, värdeskapande, målstyrning, omvärldskoppling och organisatoriska konsekvenser med kopplingar till den senaste tidens pedagogiska forskning och framsteg.

Entreprenöriellt lärande brukar sägas vara den form av lärande som leder till att individer utvecklar entreprenöriella kompetenser. I Skolverkets kunskapsöversikt (Leffler m fl., 2010, sid 11) definieras entreprenörskap som *”en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang”*. Entreprenöriella kompetenser beskrivs som förmåga att se möjligheter, ta initiativ, ha drivkraft att omsätta idéer till handling, lära sig lösa problem, planera sitt arbete och samarbeta med andra. Detta synsätt kan sägas vila på en bred definition av vad entreprenörskap innebär, vilket också har blivit en allt vanligare utgångspunkt i utbildningssammanhang.

### **Entreprenöriellt beteende**

Inom entreprenörskapsforskningen lyfts även ett antal andra entreprenöriella kompetenser ofta fram, exempelvis uppgiftsspecifikt självförtroende, som kallas 'self-efficacy' på engelska men inte har någon exakt motsvarighet i svenska språket, samt förmåga att hantera risk och osäkerhet (Sánchez, 2011). Att säga att det finns en typisk entreprenöriell personlighet har forskning dock aldrig lyckats påvisa och denna typ av forskning har numera övergetts (Gartner, 1988). Forskare brukar idag snarare studera entreprenöriellt beteende, och därmed inte exkludera någon från den potentiella möjligheten att när som helst i livet börja agera mer entreprenöriellt. Ett vanligt synsätt är att entreprenöriellt beteende uppstår som en konsekvens av att individer besitter entreprenöriella attityder och intentioner. Dessa attityder och intentioner påverkas i sin tur både av rådande normer i samhället, vad som uppfattas som önskvärt, och av individers upplevda förmåga att agera entreprenöriellt (Fayolle m fl., 2006).

### **Värdeskapande ökar motivationen**

Utanför skolvärlden används ofta en smalare definition av entreprenörskap som innebär ett tydligare fokus på affärsutveckling, start av nya företag och ekonomiskt värdeskapande (Mahieu, 2006). Generellt sett så brukar den definition som används bli smalare ju högre upp i åldrarna man kommer i utbildningssystemet (Mahieu, 2006, Johannisson m fl., 1997), se figur 1. Just att skapa värde i någon form – kulturellt, socialt eller ekonomiskt – är en central del av entreprenörskapet som ofta försvinner eller tonas ned när begreppet överförs till skolvärlden, kanske på grund av dess förmodade

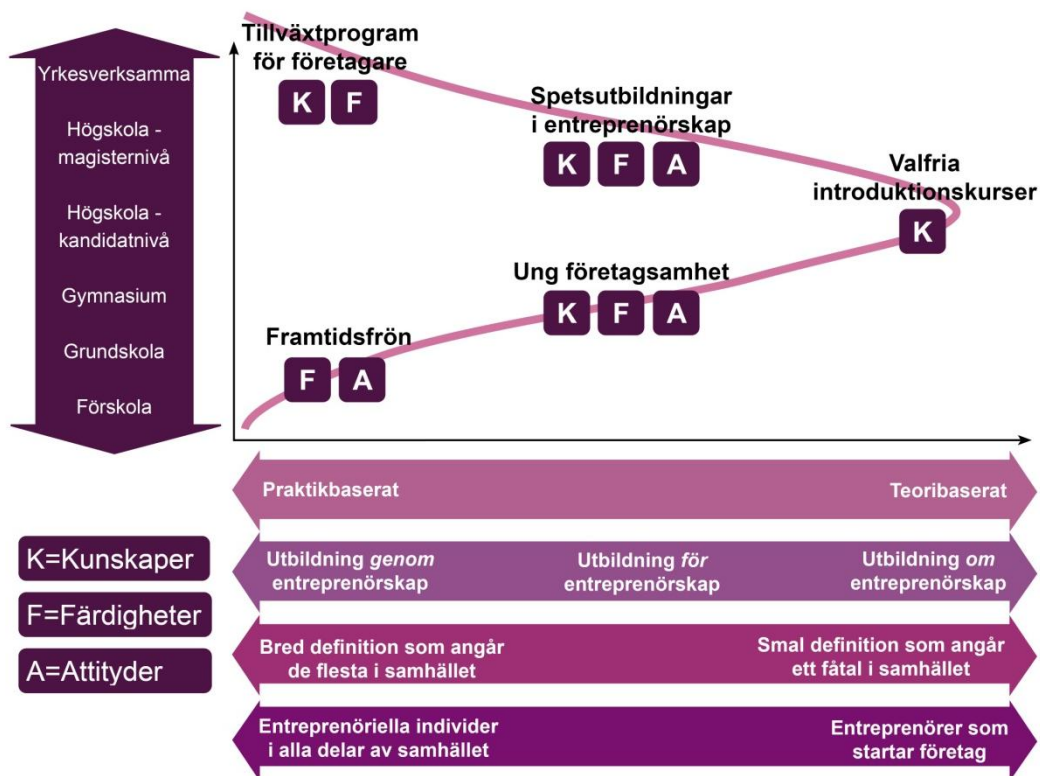
kopplingar till kapitalism. Men att skapa värde för andra individer ger ofta upphov till starka känslor av mening, upplevd relevans och personligt välbefinnande (Baumeister m fl., 2012), och har visat sig vara effektivt för att skapa motiverade elever i skolan (Otterborg, 2011, Surlemont, 2007). Kanske är ett fokus på värdeskapande aktiviteter ett av de främsta bidragen entreprenöriellt lärande kan ge i dagens skola, där brist på motivation och intresse bland elever ofta är ett problem.

### ***Tre sorters entreprenöriell utbildning***

En vanlig kategorisering inom entreprenörskapsutbildning, som också visas i figur 1 är en indelning i följande tre kategorier (Johnson, 1988, O'Connor, 2012):

- **Utbildning om entreprenörskap.** Innehållstungt och orienterande om företeelsen entreprenörskap. Fokuserar främst på ”entreprenören” som startar ett nytt företag eller småföretagaren som driver ett mindre växande företag.
- **Utbildning för entreprenörskap.** Inriktat på att förbereda för rollen som entreprenör eller entreprenöriell medarbetare. Fokuserar ofta på ”entreprenören” som startar ett företag men kan ibland också innefatta att agera entreprenöriellt utan särskild koppling till att starta företag.
- **Utbildning genom entreprenörskap.** Process- och upplevelsebaserat lärande genom att man startar ett verkligt företag eller driver ett verkligt entreprenöriellt projekt. Kan ses som en generell entreprenöriell logik eller process för att skapa och/eller ta tillvara på möjligheter och därigenom skapa kulturellt, socialt eller ekonomiskt värde för andra (Sarasvathy och Venkataraman, 2011).

På högre nivåer i utbildningssystemet så är utbildning *om* entreprenörskap absolut vanligast. Då betraktas entreprenörskap oftast som ett separat ämne. På lägre nivåer i utbildningssystemet är utbildning *genom* entreprenörskap vanligare, och då betraktas det mer som ett förhållningssätt. Utbildning *för* entreprenörskap kan ses som en mellanväg där man oftast förbereder för en tydlig roll som entreprenör, men med en aktiv pedagogik som försöker efterlikna den entreprenöriella processen. På högre utbildningsnivå kan man även se en del exempel på utbildning *genom* entreprenörskap, men det är mer normbrytande inom högskolan och därmed inte lika vanligt (Kyrö, 2005). Generellt sett så är utbildning *genom* entreprenörskap normbrytande, eftersom det bryter mot samhällets önskan att uppnå disciplin, förutsägbarhet, ordning och reda (Falk-Lundqvist et al., 2011).



Figur 1. Några exempel på entreprenöriell utbildning i utbildningssystemet samt deras koppling till definitioner, kompetenser och praktik kontra teori.

### ***Begreppsförvirring kring kompetens***

Det kan i sammanhanget vara värt att nämna att begreppsförvirring ofta uppstår kring kompetensbegreppet. Kompetens bör definieras i förhållande till en viss uppgift eller ett visst arbete (Sánchez, 2011). Det kan kräva specifik kunskap, men också specifika färdigheter, attityder och egenskaper hos den som utför uppgiften. En strikt utvärdering av prestationer i skolan mot mål, relaterade endast till *kunskap*, kan därmed utgöra ett problem när man i utbildningssystemet arbetar med att utveckla människors kompetens. Man riskerar då att missa utveckling av färdigheter, attityder och egenskaper som också behövs för att klara en viss uppgift, något som på många sätt går att påverka med olika utbildningsinsatser. Det finns idag många studier som visar att entreprenöriella färdigheter och attityder kan utvecklas genom olika utbildningsinsatser (Martin m fl., 2012). Grundläggande personliga egenskaper kan även de påverkas via skolan enligt många forskare (Mauer m fl., 2009). De kan delvis sägas vara situationsberoende och därmed föränderliga över tid (Snow m fl., 1996).

### ***Att sätta kompetensmål i skolan***

Två ramverk som haft ett inflytande över den pedagogiska praktiken i skolan är 'Bloom's taxonomy of educational objectives' (Krathwohl, 2002) och 'Big Five' (Svanelid, 2011). Dessa två ramverk liknar varandra i stor utsträckning, och har en stark tyngdpunkt på kunskap och kognitiv förståelse. De saknar dock nästan helt fokus på färdigheter och attityder (affektiv och psykomotorisk förståelse), också kallat icke-kognitiv kompetens, som har mycket gemensamt med entreprenöriell kompetens. Om man inte tar detta i beaktande så riskerar man därmed att missa utveckling av många av de kompetenser som är av stor betydelse, i dagens och sannolikt morgondagens samhälle. Nobelpristagaren i ekonomi James Heckman (2001) konstaterar att de icke-kognitiva kompetenserna är svåra att mäta men centrala för hur det går i livet för enskilda individer. Några vanliga icke-kognitiva kompetensbegrepp är emotionell kompetens (Goleman, 1995), praktisk kompetens och social kompetens (Lievens and Chan, 2010). Skolverket har nyligen publicerat en rapport som ger en översikt över forskningen på ickekognitiva förmågor och dess kopplingar till skolans uppdrag (Skolverket, 2013).

### ***Entreprenörskap som metod för att skapa förändring***

I början av 2000-talet beskrev Saras Sarasvathy (2001) den entreprenöriella metoden som något som kan sammanfattas med begreppet 'effectuation'. Hennes synsätt har sedan dess haft stort inflytande över forskning, utbildning och praktik inom entreprenörskap. Fritt översatt kan 'effectuation' sägas innebära konsten att uppnå en effekt med de medel och tillgångar man har till buds. Det centrala är inte vilken effekt som uppnås, utan att någon sorts värdefull förändring sker baserat på de resurser och kompetenser man startar med och under resans gång lyckas skaffa sig. Entreprenörskap betraktas som en metod för mänskligt handlande i syfte att uppnå förändringar som löser olika problem i samhället. Sarasvathy menar att den entreprenöriella metoden i framtiden kan komma att bli lika viktig för mänskligheten som vetenskaplig metod och demokrati har visat sig vara, eftersom den har en förmåga att släppa loss individens fulla potential.

### ***Entreprenörskap som undervisningsmetod***

Att integrera entreprenörskap i skolans undervisning har många likheter med en generell entreprenöriell metod, även om det sällan beskrivs explicit. Undervisningen bygger ofta på att eleverna genomgår en entreprenöriell och samarbetsinriktad lärande- och utvecklingsprocess med ledning av läraren, snarare än på att läraren överför en viss mängd kunskapsinnehåll (Johnson, 1988, Cotton, 1991, Gibb, 1993). Arbetssättet kan dock delvis hamna på kollisionskurs med rådande samhällstrend mot mer centralt fastställt innehåll i undervisningen, nationella prov och kvantitativ

utvärdering av lärandemål (Jeffrey och Woods, 1998). Denna motsättning är idag tydlig i den svenska skolan (Falk-Lundqvist m fl., 2011).

### ***Att samverka med omvärlden***

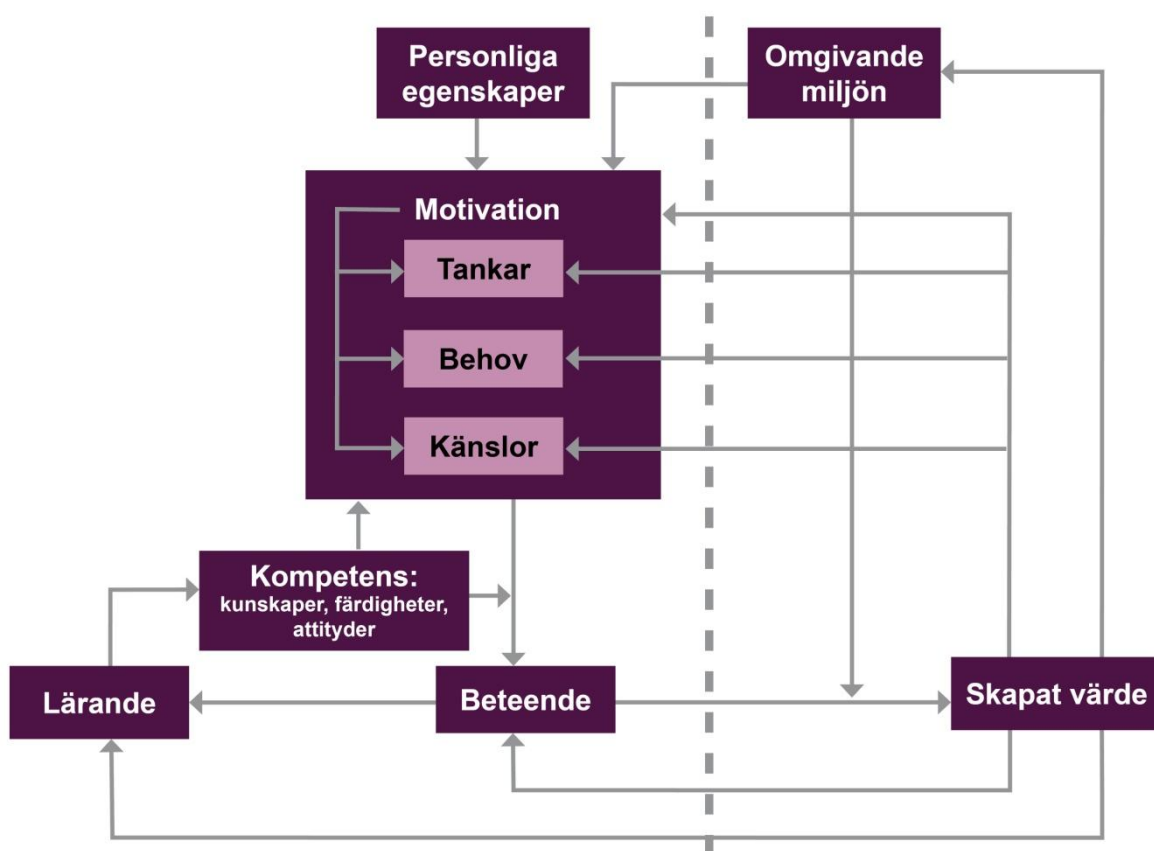
En av de vanligaste och hittills mest framgångsrika entreprenöriella pedagogiska metoderna är att samverka med omvärlden i projektform kring autentiska problem och utmaningar (Otterborg, 2011, Falk-Lundqvist m fl., 2011). Det handlar alltså delvis om problembaserat lärande, men en utökad variant som ger väsentligt högre grad av flexibilitet, upplevd meningsfullhet och engagemang hos eleverna. Många av de faktorer som bedöms som särskilt viktiga i skolan av professor John Hattie (Håkansson, 2011) samverkar i denna metod, som ökad motivation, frekvent återkoppling på prestationer, användning av tidigare kunskaper, känsla av positivt sammanhang, undervisning i problemlösning med mera.

En viktig skillnad är också att det är tänkt att uppstå faktiska värden för parterna utanför skolan, vilket ökar elevers känsla av personlig meningsfullhet. Detta beskrivs av Surlemont (2007), som nyligen har genomfört ett omfattande forskningsprojekt i Belgien baserat på tidigare erfarenheter från Australien. Deltagande skolor genomförde omvärldskopplade projekt där eleverna fick ta eget ansvar för uppgifter som tillförde ett konkret värde till aktörer utanför den egna klassen. Sådana aktörer kunde vara företag, offentlig sektor, enskilda privatpersoner, turister, andra skolklasser i samma skola eller vänner och släktingar. Studien visar att eleverna fick kraftigt högre grad av motivation och ökat engagemang. De upplevde ökad relevans, fick bättre självförtroende och en känsla av stolthet som uppstod i mötet med omvärlden. Allra tydligast positiva effekter fick man hos de elever som tidigare hade haft problem med att följa undervisning bedriven i mer traditionell form. Figur 2 (se sida 14) visar en modell för individens entreprenöriella beteende när de samverkar med den omgivande miljön i värdeskapande aktiviteter, med kopplingar till lärande, motivation och ompetensutveckling. Modellen är utvecklad av Oganisjana och Koke (2012).

### ***Framgångsfaktorer och utmaningar med samverkan***

Viktiga framgångsfaktorer med omvärldskopplad utbildning är enligt Surlemont (2007) att ge eleverna starkt ägarskap till projektet och dess resultat, att arbetet bedrivs i grupp och riktas mot omvärlden, att man arbetar med upplevelsebaserat lärande där helst alla våra fem sinnen aktiveras samt att man säkerställer att eleverna uppmanas att kontinuerligt reflektera över sitt lärande. I utbildningspsykologisk forskning om känslor och motivation hittar vi några anledningar till att dessa framgångsfaktorer är så viktiga.

Pekrun (2006) menar att ju högre upplevd egenkontroll och meningsfullhet i en utbildningssituation desto starkare känslor av stolthet och glädje upplever man när man väl lyckas med något. Motivationsforskning visar också att ”lagom” svårighetsgrad, personligt upplevt värde och egenval i hur en uppgift löses ger ökad motivation (Stipek, 1996). De största utmaningarna med arbetssättet är kopplade till utbildningssystemet som sådant, i form av rigida regler och utvärderingssystem, låg flexibilitet och konservativa föräldraorganisationer. En svensk studie (Sagar m fl., 2012) har visat på problem kring stöd från ledningen, ont om tid för planering, bristande entreprenöriell lärarkompetens och svårigheter att få respons från omvärlden.



Figur 2. Modell för individers entreprenöriella beteende och kopplingar till motivation, kompetensutveckling och lärande. Anpassad från Oganisjana och Koke, 2012, "Does Competence-Oriented Higher Education Lead to Students' Competitiveness?"

### ***Entreprenöriella universitet och skolor***

Att samverka med omvärlden utgör en av de mest centrala rekommendationerna till universitet och högskolor i de nyligen utgivna riktlinjerna för entreprenörskapsutbildning och entreprenöriellt lärande från Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2012), som är Storbritanniens motsvarighet till Högskoleverket. Anledningen är att det anses leda till ökad motivation, engagemang, upplevd relevans och intresse hos studenter och

elever (Gibb, 2011), det vill säga faktorer som är avgörande om man vill påverka entreprenöriella färdigheter och attityder hos individer (Kyrö, 2008). I linje med detta fokus på samverkan med omvärlden har det på högskolenivå forskats intensivt kring vad som kallas för 'det entreprenöriella universitetet' (Etzkowitz, 2003). Någon motsvarande forskning på grund- och gymnasieskolor finns ännu inte, men det kan finnas värdefulla paralleller att dra framöver. På något vis behöver den svenska skolan förmodligen ta de organisatoriska konsekvenserna av ett förändrat arbetssätt, precis som flera högskolor tycks vara i färd med att göra.

### ***Entreprenöriellt lärande i pedagogisk historia***

Många pedagogiska upplägg för entreprenöriellt lärande har mycket gemensamt med etablerade modeller och teorier inom utbildningsområdet. Detta är dock oftast outtalat när utbildare utformar sina kurser och program genom att utgå från egen och andras praktiska erfarenheter snarare än genom att använda sig av etablerade pedagogiska ramverk eller utbildningsteorier (Fayolle och Gailly, 2008). Några av de generella pedagogiska inriktningar som har mest gemensamt med de metoder som ofta används inom entreprenöriellt lärande är progressivism (Dewey, 1916), upplevelsebaserat lärande (Kolb, 1984), socialkonstruktivistiskt lärande (Steffe och Gale, 1995), sociokulturellt lärande (Vygotsky, 1964) praktikgemenskaper (Lave och Wenger, 1991), service-learning (Meyers, 1999) samt vuxenutbildning och livslångt lärande (Jarvis, 2006). Sedan Dewey och Thorndike drabbade samman för hundra år sedan i kampen mellan traditionell och progressiv pedagogik, så har det hänt oerhört mycket med vår förståelse för hur mänskligt lärande går till. I teorin är enigheten idag stor kring att ett konstruktivistiskt synsätt är helt nödvändigt i skolan. I praktiken är mycket av undervisningen dock fortfarande starkt influerad av behaviorismen (Neergaard m fl., 2012).



## **Entreprenörskap i det svenska utbildningssystemet**

Det är först de senaste två decennierna som entreprenörskapsutbildning har förekommit mer än undantagsvis i det svenska utbildningssystemet. Från 1987 till 1997 ökade antalet entreprenörskapsrelaterade program och kurser på högskolenivå från 18 till 69 (Johannisson m fl., 1997). Den främsta orsaken till denna ökning förmodas vara enskilda lärare och forskare som inspirerats av svenska eller internationella förebilder. Även på grundskole- och gymnasienivå har användning av entreprenörskapsrelaterade begrepp främst drivits på av enskilda lärare och skolor (Holmgren, 2007), ofta i regioner med hög arbetslöshet som exempelvis i Norrland. Arbete med entreprenörskap i skolan har i stor utsträckning drivits i projektform, ofta finansierat av EU-medel (Mahieu, 2006), i likhet med vad som skett inom ramen för Kommunförbundet Skåne i över 4 år. Tillväxtverket (före detta Nutek), agerade länge mellanhand som enda stöd på nationell nivå. På Skolverket var frågan länge oprioriterad. Skolverkets dåvarande generaldirektör uttryckte så sent som 2004 att det inte fanns något behov att ställa krav på entreprenörskap i skolans styrdokument, på det sätt som Finland och Norge då hade gjort (Mahieu, 2006).

### ***Svensk nationell strategi för entreprenörskap***

Nyligen har den nationella politiska nivån tagit flera tydliga initiativ kopplade till entreprenörskap i utbildningssystemet. Sveriges regering beslutade 2009, som näst sista land i Norden, om en nationell strategi för entreprenörskap i utbildningssystemet (Leffler m fl., 2010). 2011 infördes också nya skrivelser i skolans styrdokument som betonade vikten av entreprenörskap i skolan (Lgr11 och Lgy11). Initiativen har stor potential att ge stöd för insatser inom entreprenörskap i skolan, eftersom läro- och kursplaner är ett viktigt verktyg i arbetet med entreprenörskap i skolan (Nilsson, 2010). Det finns dock ännu ingen forskning som uttalar sig om effekter av dessa åtgärder i Sverige. Ett land där det däremot finns forskning som framöver torde kunna ge svar på eventuella effekter är Finland, som var först ut i Europa med att införa krav på entreprenöriellt lärande i skolan (Backström-Widjeskog, 2008). Trots detta tidiga införande har det i Finland varit problematiskt att få in entreprenöriellt lärande i lärarutbildningen (Leffler m fl., 2010). Det ger en vink om hur mycket arbete som sannolikt återstår i Sverige på detta område. Otterborg skriver i sin doktorsavhandling (2011, s 16-17) att ”*få, om ens någon lärare har utbildning i entreprenörskap eller entreprenöriellt lärande från sin lärarutbildning*”. Däremot har Skolverket sedan 2010 erbjudit en fristående kompetensutvecklingskurs för lärare i entreprenöriellt lärande, inom ramen för Skolverkets utvecklingsarbete med entreprenörskap i skolan.



### ***Ung Företagsamhet***

På gymnasienivå är den dominerande arbetsformen för entreprenörskap det koncept som erbjuds av Ung Företagsamhet, en ideell organisation som startades 1980 och som idag utbildar ca 20 000 elever per år (Nilsson, 2010, UF, 2013). Entreprenörskap på gymnasienivå är i stort sett synonymt med Ung Företagsamhet och saknar därmed den mångfald som man ser inom grundskolan (Holmgren, 2007). Konceptet används främst i företags-ekonomiskt kopplade ämnen, är relativt hårt styrt och utgör en avgränsad arbetsform med tydlig ekonomisk koppling. Det använder sig därmed av en smalare definition av entreprenörskap än vad EU-kommissionen rekommenderar och vad lärare i skolan vanligtvis är bekväma med (Otterborg, 2011, Holmgren, 2007). En omfattande utvärdering av långtidseffekter från Ung Företagsamhets koncept genomfördes nyligen. Den visade på tämligen starka positiva effekter på både icke-kognitiva kompetenser och på arbetslöshetsnivåer, och antyder även en högre andel chefspositioner och högre lön för de medverkande eleverna (Wennberg och Elert, 2012). Utvärderarna anser att Ung Företagsamhet är ett exempel på en satsning inom entreprenörskapsutbildning som ger hög samhällsekonomisk avkastning. Utvärderingen har dock nyligen kritiserats av entreprenörskapsforskaren Bengt Johannisson (Smålandsposten, 2013), som pekar på indirekta ägarmässiga kopplingar mellan Ung Företagsamhet och rapportens författare, samt att denna forskning finansierades av Ung Företagsamhet inkom i syfte att motivera ökade anslag.

### ***Skilda perspektiv på kvalitet***

Det är i sammanhanget intressant att notera att Lunds Universitets entreprenörskapsprogram, av en internationell expertgrupp, i en kvalitetsutvärdering på uppdrag av Höskoleverket (2009), bedömdes som näst bäst i Sverige inom entreprenörskap. I en kvalitetsutvärdering två år senare av samma myndighet bedömdes utbildningen ha bristande kvalitet. Vad som är kvalitet i utbildningssystemet verkar det alltså finnas vitt skilda uppfattningar om, vilket också har observerats av forskare sedan länge (Säljö, 2007, Labaree, 2005) utifrån en kvarstående kamp mellan traditionell och progressiv pedagogik. Dessa skilda perspektiv på kvalitet är särskilt viktiga för entreprenörskapsutbildning som har sina historiska rötter i progressiv och konstruktivistisk pedagogik (Löbler, 2006) snarare än den mer utbredda och allmänt accepterade traditionella pedagogiken.

### ***Svensk forskning***

Svensk forskning inom entreprenörskapsutbildning är ett område som nästan helt saknar finansiering och som därmed är synnerligen begränsad. Ett skäl kan vara att området länge har varit lågt prioriterat på nationell nivå

(Mahieu, 2006). Detta står i viss kontrast mot de stora belopp som regionalt, nationellt och på EU-nivå varje år satsas i Sverige på praktiska insatser. Några ljusglimtar finns dock. En forskargrupp på pedagogiska institutionen vid Umeå Universitet, som leds av universitetslektor Eva Leffler, får betraktas som ledande på grund- och gymnasieskolenivå. De har nyligen dragit igång ett stort forskningsprojekt i samarbete med bland andra forskningsinstitutet Ifous, som omfattar 28 grund- och gymnasieskolor runt om i Sverige. Några andra frekvent publicerade forskare synes vara professor Bengt Johannisson och Carina Holmgren. På högskolenivå är det inte lika väl beställt. Ett fåtal enskilda forskare med intresse för entreprenörskapsutbildning finns, och de har genom åren producerat enstaka forskningsartiklar där de ger sin personliga syn på ämnet, och ibland även rapporterar empiriskt arbete.

## Tänkta effekter av entreprenörskap i skolan

Det finns en mängd vitt skilda skäl till varför utbildning sägs behöva innefatta entreprenörskap. I detta avsnitt delas de in i tre nivåer för att underlätta överblick, se figur 3.

	Individ	Organisation	Samhälle
Sysselsättning	Fler individer behövs som kan och vill ta ansvar för att skapa jobb	Nya och växande organisationer anställer fler folk	Länder ser entreprenörskap som en väg till ökad sysselsättning
Förnyelse och innovation	Fler individer behövs som kan och vill arbeta med förnyelse och innovation	Befintliga organisationer behöver förnya sig. Nystartade organisationer förnyar branscher	Ekonomi hos nationer blir alltmer avreglerad och utsatt för globala förändringskrafter
Glädje/lycka	Det är kul att vara kreativ och att skapa nya saker	Kunskapsintensiva företag sätter kreativa och nöjda människor i fokus	Ekonomisk välfärd i en nation skapar basen för ökad livskvalitet
Ekonomisk framgång	Man kan bli rik som entreprenör	Företag som förnyas sig blir mer framgångsrika ekonomiskt	Ekonomisk framgång skapar handlingsutrymme för stater
Hållbarhet	Entreprenöriella individer kan bidra till att lösa svåra samhällsutmaningar	(Samhälls-) entreprenörskap utgör en möjlighet för organisationer att bidra	Stater är angelägna om detta, ett sätt är att satsa på entreprenörskap
Mångfald och jämställdhet	Entreprenörskap är en möjlighet för alla, även för diskriminerade/ utsatta grupper	(Samhälls-) entreprenörskap utgör en möjlighet för organisationer att bidra	Stater är angelägna om detta, ett sätt är att satsa på entreprenörskap

Figur 3. Översikt över anledningar till varför utbildning sägs behöva innefatta entreprenörskap.

### Nivå 1: Individen

De vanligaste skälen finner vi på individnivå, där man ofta menar att det behövs fler människor i samhället som agerar entreprenöriellt (European Commission, 2008). Det kan vara i den mer traditionella bemärkelsen att arbeta som ”entreprenör”, vilket av många uppfattas som att starta och driva ett växande företag. Allt vanligare blir dock ett synsätt där det snarare innebär att vara kreativ, initiativrik, risktagande och självständig samt att tro på sin egen förmåga att kunna förändra och skapa nya värden. Detta kan då utmytna i att starta ett företag, men kan också innebära att arbeta nyskapande i en befintlig verksamhet. Utbildning inom entreprenörskap syftar då till att få fler individer i samhället med denna typ av kunskaper, färdigheter och attityder.

Skälen att inkludera entreprenörskap i utbildning kan också ses ur perspektivet vad det är tänkt att leda till på individnivå. Två huvudsakliga mål med utbildning inom fältet är att få fler människor att *vilja* samt att *kunna* arbeta mer entreprenöriellt. Insatser som inriktar sig mot viljan är ofta kopplade till en önskad attitydförändring till entreprenörskap, egenföretagande, osäkerhet, risk, nyskapande, handlingskraft och egen initiativförmåga. Insatser som inriktar sig mot kunnandet handlar om att förse människor med de kunskaper, verktyg och färdigheter de kan tänkas behöva när de arbetar entreprenöriellt.

### ***Nivå 2: Organisationen***

På organisatorisk nivå talar man ofta om behovet att skapa nya företag i samhället med de effekter på sysselsättning och förnyelse av näringsliv som det medför (Kuratko, 2005). Men även andra sorters organisationer än företag innefattas ibland, exempelvis offentlig och ideell verksamhet. Alltmer diskuteras också behovet av att befintliga företag och organisationer vitaliserar sig och växer, vilket också kan ge betydande effekter på förnyelsegrad och sysselsättning (O'Connor, 2008, World Economic Forum, 2009). Ofta målas förnyelse och innovation upp som enda alternativet för många företag och organisationer, eftersom konkurrensen på marknaden annars tvingar bort dem som inte lyckas förnya sig. Detta förnyelsearbete kräver individer som är kapabla att arbeta entreprenöriellt i befintliga verksamheter, ofta kallat 'intraprenörskap', vilket i sin tur kan uppnås med utbildning inom entreprenörskap.

### ***Nivå 3: Samhället***

På samhällsnivå återfinns vad många menar är grundorsaken till varför vi behöver fler individer som agerar entreprenöriellt. Det handlar då om globaliseringens effekter i form av nedmonterade nationella skyddsbarriärer mot konkurrens samt ett allt friare flöde av information via olika IT-system. Det har i sin tur skapat en jobbrörlighet och global konkurrens, något som i grunden redan har påverkat alla delar av samhället och som kräver en ny sorts kunnande och beteende (Kirby, 2007), ofta kallat entreprenöriell kompetens. Detta ingår också som ett av åtta områden i EUs definierade nyckelkompetenser för livslångt lärande, och benämns i detta sammanhang 'initiativförmåga och företagsanda' (European Commission, 2007). Gymnasiereformen som har föregått den nya läroplanen (Lgy11), hänvisar till dessa nyckelkompetenser i diskussionen kring varför entreprenörskap är viktigt att integrera i skolans verksamhet (SOU 2008:27). I arbetet med de nya kurs- och ämnesplanerna har också nämnda nyckelkompetenser varit en given utgångspunkt.

De vanligaste skälen till att inkludera entreprenörskap i utbildningen vilar ofta på en huvudsakligen ekonomisk grund (Mahieu, 2006). Ibland lyfts dock också det faktum att många människor finner stor glädje i att arbeta kreativt och nyskapande, att det leder till ökad motivation och känsla av mening i tillvaron. Det kan också vara ett sätt för utsatta och diskriminerade grupper i samhället att via entreprenörskap kunna ta klivet in på en tuff och ofta exkluderande arbetsmarknad, i linje med den amerikanska drömmen att "alla kan lyckas". Offentliga institutioner och samhällsengagerade företag runt om i världen går ofta in med olika former av stödprogram för kvinnor, ungdomar, etniska grupper, arbetslösa, fattiga och invandrare (World Economic Forum, 2009). Ytterligare ett skäl till att arbeta entreprenöriellt är att det kan vara ett sätt att utveckla samhällsnyttiga funktioner, så kallat 'samhällsentreprenörskap' (Gawell m fl., 2009).

### ***Att påvisa effekt av entreprenörskap i skolan***

Ett ofta uttalat antagande som görs inom entreprenörskap i utbildnings-sammanhang är att det skulle vara fullt möjligt att påverka individers vilja och kunnande att arbeta entreprenöriellt. Skälen till att inkludera entreprenörskap i utbildningen vilar då ofta på fakta och statistik för de omfattande och väl dokumenterade ekonomiska effekter entreprenörskap har i samhället. Här finns dock anledning att vara försiktig, för entreprenörskap och entreprenörskapsutbildning är två olika företeelser. Även om en övervägande majoritet av entreprenörskapsforskare som intresserar sig för pedagogiska frågor anser att det finns tillräckligt goda skäl att anta att det är meningsfullt att utbilda inom entreprenörskap, så är forskarna inte helt eniga. En beviskedja som är mycket svår att fastställa är att först påvisa att en utbildningsinsats leder till förändrad vilja och kunnande hos individer som deltagit, att detta i sin tur leder till att de väljer att arbeta entreprenöriellt i nya och befintliga organisationer samt att det slutligen får relevanta och önskade effekter på sysselsättning, innovation och förnyelse i samhället. Det gäller inte minst på grund av den långa tid som ofta går mellan utbildningsinsats och entreprenöriellt beteende (Fayolle, 2005). Forskningen är i detta avseende i ett tidigt stadium.

### ***Vanliga sätt att mäta effekter***

I princip all kvantitativ forskning kring effektmätning av entreprenörskap i utbildningssammanhang utgår från den smala definitionen av entreprenörskap. Det innebär att denna genomgång med nödvändighet fokuserar på den effektmätning som gjorts utifrån den smalare definitionen. Inom denna forskning är en vanlig typ av studie att titta på beteende, genom att se om de personer som fått utbildning inom entreprenörskap också startar fler företag och blir mer framgångsrika med sitt företag. Det finns en del studier som

visar att så kan vara fallet (Charney och Libecap, 2000, Wennberg och Elert, 2012, DeTienne och Chandler, 2004). Det är dock ett sätt att mäta effekter som kräver mycket lång tid mellan utbildningsinsats och faktiskt beteende, och där en mängd okontrollerbara variabler spelar in. Ett annat sätt att utvärdera effekter är att fråga dem som precis varit med om en utbildningsinsats vad de tyckte att det gav dem. Det är dock en av de minst tillförlitliga formerna av effektutvärdering (Kirkpatrick, 1996). På senare tid har ett flertal utvärderingar gjorts med hjälp av psykologiska tester som tittar på olika attitydfaktorer som individers intentioner att starta ett företag. Det grundläggande antagandet är att om positiva attityder och intentioner kan påvisas så kommer det också leda till att fler startar företag (Athayde, 2009, Souitaris m fl., 2007).

### ***Utbredda brister i effektmätning***

De allra flesta genomförda effektstudier inom entreprenörskapsutbildning klarar inte grundläggande forskningsmetodologiska krav. Oavsett vad man mäter så är det viktigt att man mäter både före och efter utbildningsinsats, samt att man även jämför med en grupp individer som inte får entreprenörskapsutbildning, en så kallad kontrollgrupp. Man behöver också utse dem som ska få utbildningsinsatsen slumpmässigt, för annars får man problem med att avgöra om det är utbildningsinsatsen som gav den effekt man försöker mäta, eller om individerna som sökte sig till en sådan utbildningsinsats gjorde det för att de redan på förhand hade kunskaper, färdigheter eller attityder av det slag man försöker mäta – ett så kallat selektivt urval av individer.

Eftersom entreprenörskapsutbildning i de allra flesta fall är frivillig så är det ytterst få studier som uppfyller alla dessa krav. I en metastudie som analyserade alla 79 genomförda utvärderingar av entreprenörskapsutbildning de kunde hitta runt om i världen, var det bara sex undersökningar som klarade nämnda krav (Martin m fl., 2012). Av dessa är bara två publicerade i vetenskapliga tidsskrifter. Den ena studerade en holländsk variant av Ung Företagsamhet (Oosterbeek m fl., 2008) och den andra studerade universitetsstudenter i Sydafrika (Mentoor och Friedrich, 2007). Ingen av studierna har kunnat fastställa entydigt positiva effekter. Mot dessa två studier ställs dock ett stort antal studier som påvisar tydliga positiva effekter, men som i olika grad har begränsningar i metodik (Martin m fl., 2012). Författarna till metastudien sammanfattar läget med att det verkar finnas starkt stöd för att entreprenörskapsutbildning har flera och tydliga positiva effekter, men att mer och bättre forskning behövs.

### ***Effekter av entreprenöriellt lärande***

Som redan sagts finns det i princip ingen kvantitativ utvärdering av entreprenöriellt lärande, som ju utgår från en bredare definition av entreprenörskap. Det pågår dock en studie i Danmark ledd av doktorand Kåre Moberg på Fonden för Entreprenörskap, där man har omformat de mått som traditionellt sett används i effektstudier till en bredare definition av entreprenörskap. Ännu är inte resultaten vetenskapligt publicerade, men delrapporter antyder att en smalare form av entreprenörskapsutbildning verkar leda till ökat intresse för att starta företag, medan den bredare formen av entreprenörskapsutbildning leder till ökat intresse för skolan. Detta antyder att en bred definition av entreprenörskap i skolan skulle kunna bidra till motivation, intresse och engagemang bland elever. Det kommer bli intressant att följa det fortsatta arbetet i denna studie. Generellt sett så satsar Danmark mycket på olika insatser inom entreprenörskapsutbildning.

### ***Effekter bortom siffror***

Det är i sammanhanget värt att återigen nämna några kvalitativa effektstudier av entreprenöriellt lärande från Belgien och Sverige, nämligen av Otterborg (2011), Surlemont (2007) samt Berglund och Holmgren (2007), vars slutsatser delvis berörts tidigare i denna text. Studierna är dock inte av det kvantitativa slag som en del forskare anser krävs för att vara ”säker” på vilka effekter som uppstår genom entreprenörskap i utbildning. Det kan också vara värt att nämna den bland pedagogikforskare pågående diskussionen om ”evidensbaserad” utbildning, där många anser att själva företeelsen att kvantitativt mäta effekter av utbildning inte är särskilt ändamålsenlig, eftersom man då gör ett antagande att vi är överens om vad utbildning generellt sett ska leda till (Biesta, 2007), vilket är riskabelt. Även om det finns många studier som mäter psykologiska effekter på intentioner och attityder till entreprenörskap så saknas enighet kring att det är dessa effekter som är huvudsyftet med entreprenörskap i skolan. Kanske är det ändå en ökad motivation den effekt som är mest lovande när det gäller entreprenöriellt lärande. Att entreprenörskap i skolan utgör ett medel för att uppnå högre motivation snarare än att det skulle vara ett mål i sig att få fler entreprenörer i samhället. Effekten av ökad motivation i skolan skulle kunna antas leda till långt större positiva konsekvenser för samhället än att en och annan elev senare i livet väljer att bli företagare.

### ***Oväntade effekter på hälsa och engagemang***

Några mindre konventionella effektstudier av entreprenörskap i skolan visar att det kan leda till ökat intresse för att utbilda sig, ökat intresse för litteratur och självständig läsning samt förbättrade relationer till klasskamrater och lärare (Nakkula m fl., 2003). Det finns också forskare som anser att en mer

konstruktivistisk och därmed entreprenöriell pedagogik kan leda till positiva hälsoeffekter för såväl lärare som elever, eftersom det bland annat kan leda till minskade stressnivåer genom en ökad känsla av kontroll över den egna situationen (Carlyle och Woods, 2002). För lärare utgör det en möjlighet att med tydligt stöd från styrdokument och beslutsfattare arbeta på ett sätt som ligger närmare många lärares övertygelse om vad som är ”bra” pedagogik än det starka fokus på standardisering och nationella prov som allt mer är gällande och som har orsakat väsentligt ökade stressnivåer i skolan (Carlyle och Woods, 2002).



## Utmaningar med entreprenöriellt lärande

Denna översikt har indirekt berört många av de utmaningar som införande av entreprenöriellt lärande möter i skolan. Vi ska nu titta mer fokuserat på vad forskningen säger om några av de viktigaste utmaningarna. Det kan ses som ett sätt att utforska vad forskningen säger om frågan ”Varför *inte* entreprenöriellt lärande i skolan?”.

### *Tidsmässiga utmaningar*

Att arbeta med entreprenöriellt lärande i skolan är förknippat med flera olika typer av utmaningar i förhållande till tid. Det gäller främst tid med elever, tid med kollegor i skolan och tid för att samverka med omvärlden. Många av de tidsmässiga utmaningarna blir allt svårare ju högre upp i åldrarna man kommer på grund av en allt hårdare ämnesindelning. Tid med elever är en utmaning, dels för att man behöver längre arbetspass än vad dagens ofta hårt ämnesindelade tid tillåter, dels för att man behöver arbeta ämnesöverskridande (Holmgren, 2009, Leffler, 2006). Att förändra traditionell ”snuttifierad” schemaläggning är enligt Holmgren (2009) en av de största utmaningarna med entreprenöriellt lärande.

Tid för gemensam planering är en förutsättning för att lärare ska kunna arbeta med entreprenöriellt lärande (Holmgren, 2009, Berglund och Holmgren, 2007). Berglund och Holmgren (2007) konstaterar att skolor som lyckats få igång arbetet med entreprenöriellt lärande ofta har infört ”mötesplatser” i form av gemensam planeringstid. Den extra tid som krävs för planering i inledande fasen av övergång till entreprenöriellt lärande uppfattas dock som en barriär av många lärare, men utgör också en möjlighet för skolledare. Genom särskilt avsatt tid under ordinarie arbetstid för planering och diskussion kring entreprenöriellt lärande signaleras att frågan är högt prioriterad (Sagar m fl., 2012).

Om man väljer ett arbetssätt där man samverkar med omvärlden så är detta också något som tar mycket tid, alltför mycket tid anser många lärare (Falk-Lundqvist m fl., 2011). Själva förändringsprocessen att införa entreprenöriellt lärande tar också tid genom att många lärare behöver tid på sig att förändra sina attityder (Holmgren, 2009). Det är generellt känt att utvecklingsarbete tar lång tid.

Som framgår är forskningen i ett mycket tidigt stadie, och det är gott om utmaningar. En rapport som innehåller många idéer på lösningar på dessa tidsmässiga utmaningar är studien ”Översättning av entreprenörskap till skolans praktik” av Carina Holmgren (2009). Där beskrivs några olika strategier att lösa schematekniska problem, som ramtid, längre arbetspass och arbetslagsansvar för schemaläggning. Man behöver samtidigt vara vaksam för när schemafrågor används som ursäkt för att inte arbeta med

entreprenöriellt lärande i undervisningen (Menziés och Paradi, 2002). Starkt fokus på schemafrågor kan också tolkas som ett utslag för en traditionell syn på undervisning där ordning och reda är i fokus genom exempelvis ringsignaler när lektioner börjar och strikt ämnesindelning, och står då i kontrast mot en mer elevcentrerad och progressiv syn på undervisning (Ardalan, 2008).

### ***Organisatoriska och politiska utmaningar***

Det är svårt att beröra skolans organisation utan att snabbt komma in på det politiska området. Den svenska skolans sätt att organiseras följer internationella trender på samma sätt som att svenska ledande skolpolitikers agerande också följer internationella trender (Säljö, 2007). Allteftersom marknadsmekanismer införs även i skolans värld så leder detta till främjande av konkurrensutsättning och decentralisering. Denna decentralisering syftar till att ge större ansvar och befogenheter på lokal nivå. Den åtföljs dock av en starkt utbyggd statlig kontrollapparat, och sammantaget har den centrala styrningen snarare ökat än minskat (Robinson, 2010). Det nya sättet att centralt styra skolan är genom nationella prov och ökat fokus på kvantitativ mätning av fördefinierade kunskapsmål, en sorts mätnings-”fetishism” (Robinson, 2011). Det tenderar att resultera i att diskussioner om vad som är bra pedagogik och hur lärare hanterar elevers komplexa processer för lärande hamnar i bakgrunden. Av en del forskare betraktas det som en av-professionalisering av skolan (Leffler, 2006, Carlgren och Lindblad, 1992).

Sett i detta sammanhang så är det inte överraskande att många lärare tycker att ett ökat fokus på entreprenöriellt lärande motsägs av många andra direktiv och mål i skolan. Om man ska lyckas arbeta med entreprenöriellt lärande i skolan så behövs ett antal organisatoriska förändringar genomföras som tar mycket tid och kraft, som tjänstfördelning, timplan och schemaläggning (Johannisson m fl., 1997). Den entreprenöriella och ’dialogiska’ skolan kan organisatoriskt rentav sägas vara raka motsatsen till den ’monologiska’ skolkultur som betonar tidsstyrning, strikt ämnesindelning och yttre kontroll, (Dysthe och Nilsson, 1996, Leffler, 2006), en sorts skolverversion av ’Taylorism’ med centralstyrning och specialisering i fokus (Johannisson m fl., 1997). Mot denna bakgrund är det osannolikt att entreprenöriellt lärande skulle kunna genomföras fullt ut i svenska skolan av enskilda lärare. Det kan vara en förklaring till att det hittills endast skett i liten skala på enstaka skolor. Det krävs sannolikt betydande omfördelningar av tid och resurser grundade i en politisk enighet på nationell nivå. En sådan omfördelning ligger dock inte i linje med rådande politiska trender varken i Sverige eller internationellt. Det gäller även om nationella strategier och läroplaner paradoxalt nog börjat trycka allt tydligare på entreprenörskap senaste åren. Det kommer bli intressant att se hur denna paradox utvecklas i skolan framöver.

### ***Begreppsmässiga utmaningar***

Även om många forskare talar om begreppsförvirring både inom entreprenörskap, entreprenörskapsutbildning och entreprenöriellt lärande så har denna genomgång visat att det finns en relativt stor enighet kring vilken syn på entreprenörskap som är gångbar i skolan. Det gäller både i Sverige och internationellt. Det är den breda definitionen av entreprenörskap som verkar ha bäst förutsättningar att sprida sig bortom det företagsekonomiska ämnet och utgöra en röd tråd genom hela utbildningssystemet. Det är också en definition som förespråkas av EU-kommissionen och av lärare själva (Otterborg, 2011, Holmgren, 2007). Denna genomgång har visat att de varianter på bred definition som ofta används möjligtvis behöver stärkas med mer fokus på värdeskapande för parter utanför skolan, utan att för den skull bli mer kapitalistiskt orienterade. Utmaningarna på detta område verkar därmed inte i nuläget vara forskningsmässiga utmaningar, utan snarare handla mer om hur man rent praktiskt går tillväga för att språkligt hamna rätt i diskussioner med elever, skolledare, lärare och andra intressenter. Det handlar alltså främst om vilka ord som används i dagligt tal och i nationellt stödmaterial som utformas för skolan.

## Avslutande ord

Denna genomgång har påvisat en förvånansvärt stor brist på relevant forskning inom entreprenöriellt lärande. Det är en smula överraskande att så mycket praktiska aktiviteter, projekt och initiativ beslutas och genomförs utifrån bristande underlag i form av metodmässigt rigorös analys och forskning. Å andra sidan skulle behovet av mer forskning inte varit så stort om inte det fanns en så stor efterfrågan från praktiker, så det kan också ses som ett sannolikt nästa steg att vi får ett ökat forskningsfokus på entreprenöriellt lärande och entreprenörskapsutbildning.

Området är starkt tvärvetenskapligt och tvärm Metodiskt. Det krävs med andra ord både kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser i olika kombinationer, grundade i ett flertal områden som pedagogik, entreprenörskap, filosofi, psykologi och ekonomi. Utan tvekan är det i sig en utmaning för framtida forskare och eventuella forskningsfinansiärer.

En generell observation är att det i forskningen finns en uppsjö publikationer som berör klyftan mellan traditionell pedagogik och entreprenöriell pedagogik/förhållningssätt. Det verkar finnas en stor enighet bland forskare och även bland många lärare om att entreprenöriell pedagogik har framtiden för sig. Samtidigt verkar det finnas en lika stor enighet bland politiker och beslutsfattare att de metoder som brukar förknippas med traditionell pedagogik bör ges allt större utrymme i skolan, möjligen som ett sätt att kontrollera och styra den allt mer avreglerade skolan. En annan utmaning är den begreppsmässiga oreda som finns kring vad man egentligen menar med entreprenöriellt lärande, entreprenörskap, kompetens, värdeskapande och samverkan med omvärlden.

Man kan dra slutsatsen att entreprenöriellt lärande i den svenska skolan bara nyligen har tagit sina första officiellt sanktionerade steg på en lång resa, och att det kommer ta många år till innan man får en tydlig bild av de effekter som entreprenöriellt lärande bär löfte om. En utmaning i detta arbete kommer vara att få fram mer och bättre forskning, som i detalj ger oss insyn i vilka effekter entreprenöriellt lärande och entreprenörskapsutbildning har.

Även de tidsmässiga och organisatoriska utmaningarna i skapandet av ett entreprenöriellt lärande i skolan synes i nuläget vara stora. Mot dessa utmaningar bör de stora möjligheter som berörts i denna skrift vägas och som det finns ett visst initialt stöd för, som starkt ökad motivation bland lärare och elever, förbättrad lärar- och elevhälsa, ökat intresse för läsning, högre självförtroende, minskad utslagning bland studiesvaga elever och ökad arbetsglädje. Till detta skulle givetvis kunna läggas de betydande ekonomiska och välfärds mässiga effekter som många på sikt tror att entreprenöriellt lärande i skolan kan leda till för individer, organisationer och samhället i stort.

En kombination av underifrån och ovanifrån kommande initiativ är förmodligen nödvändigt i nuläget. Pedagoger, skolledare och chefer på förvaltningsnivå har all anledning att inte bromsas av utmaningarna, utan i stället se de stora möjligheter som entreprenöriellt lärande synes innebära. Enskilda individer och skolor kan åstadkomma mycket på egen hand med nuvarande nivå av institutionellt stöd, men för att nå hela vägen krävs sannolikt mer stöd från nationell nivå än vad som är fallet idag. Politiker och forskningsfinansiärer behöver sannolikt omvärdera sina nuvarande ståndpunkter om dessa identifierade möjligheter ska bli förverkligade i den svenska skolan på bredare front och med starkare evidensbas än idag.

Avslutningsvis kan man konstatera att det i forskningen som hittills bedrivits på området saknas ett entydigt och enkelt svar på frågan om varför man bör arbeta med entreprenöriellt lärande i skolan, dels på grund av att forskningen är i ett tidigt skede, dels på grund av dess tvärvetenskapliga natur. Det finns dock en stor bredd i både förmodade och påvisade positiva effekter. Det torde i nuläget vara upp till varje enskild pedagog, skolledare och chef på förvaltningsnivå att självständigt bedöma hur dessa möjligheter bäst kan nyttjas i den egna verksamheten, både för effekternas egenvärde och för att kunna uppfylla de krav som den nya regeringsstrategin och de nya styr-dokumenterna ställer på skolan. Denna skrift kan förhoppningsvis utgöra ett första underlag för sådana bedömningar och referenserna ge en vägvisning för fortsatt förkovran.

## Referenser

- Ardalan, K. 2008. The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. *International Journal of Social Economics*, 35, 15-34.
- Athayde, R. 2009. Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 481-500.
- Backström-Widjeskog, B. 2008. Du kan om du vill: lärares tankar om fostran till företagsamhet.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. 2012. Some Key Differences between a Happy Life and a Meaningful Life. *Journal of Positive Psychology*.
- Berglund, K. & Holmgren, C. , 2007. Entreprenörskap & skolan: vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan? Forum för småföretagsforskning.
- Biesta, G. 2007. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1-22.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. 1992. Lärarprofessionalism–lojalitet eller självständighet. *Häften för didaktiska studier*, 34, 4-15.
- Carlyle, D. & Woods, P. 2002. *The emotions of teacher stress*, Trentham Books.
- Charney, A. & Libecap, G. D. 2000. The Impact of Entrepreneurship Education: An Evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona, 1985-1999.
- Cotton, J. 1991. Enterprise education experience: a manual for school-based in-service training. *Education+ Training*, 33.
- Damasio, A. R. 1994. *Descartes' error*, Putnam New York.
- Detienne, D. R. & Chandler, G. N. 2004. Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test. *Academy of Management Learning & Education*, 3, 242-257.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, Free press.
- Dysthe, O. & Nilsson, B. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*, Studentlitteratur.
- Etzkowitz, H. 2003. Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109-121.
- European Commission 2007. Key Competences for Lifelong Learning- European Reference Framework.
- European Commission 2008. Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe. NIRAS-Consultants / FORA / ECON Pöyry.
- Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P.-G., Leffler, E. & Svedberg, G. 2011. *Entreprenöriell pedagogik i skolan: Drivkrafter för elevers lärande*, Liber.
- Fayolle, A. 2005. Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 2, 89-98.
- Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.

- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30, 701-720.
- Gartner, W. B. 1988. Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American journal of small business*, 12, 11-32.
- Gawell, M., Johannisson, B. & Lundqvist, M. 2009. *Samhällets entreprenörer-en forskarantologi om samhällsentreprenörskap*, KK-stiftelsen.
- Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17, 146-165.
- Gibb, A. A. 1993. Enterprise Culture and Education Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, 11, 11-34.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*, Bantam Books.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. 2001. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *The American Economic Review*, 91, 145-149.
- Holmgren, C. 2007. Entreprenörskap i grund-och gymnasieskolor–En kvantitativ studie 2004 och 2006. In: FSF (ed.). Örebro.
- Holmgren, C. 2009. Översättning av entreprenörskap till skolans praktik. *En processtudie av projektet Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland*.
- Håkansson, J. 2011. Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat, Sveriges kommuner och landsting.
- Högskoleverket, 2009. Granskning av intresseanmälningar gällande spetsutbildningar inom entreprenörskap och innovation. diarienummer U2008/7251/UH.
- Jarvis, P. 2006. *Towards a comprehensive theory of human learning*, Psychology Press.
- Jeffrey, B. & Woods, P. 1998. *Testing teachers: the effect of school inspections on primary teachers*, Routledge.
- Johannisson, B. 2010. The agony of the Swedish school when confronted by entrepreneurship. In: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (eds.) *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Johannisson, B., Madsén, T. & Hjorth, D. 1997. *I entreprenörskapets tecken: en studie av skolning i förnyelse:[en utredning på uppdrag av Närings-och handelsdepartementet]*, Fritze.
- Johnson, C. 1988. Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work*, 2, 61-65.
- Kirby, D. 2007. Changing the entrepreneurship education paradigm. *Handbook of research in entrepreneurship education*, 1, 21-45.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training and Development*, 50, 54-59.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Krathwohl, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41, 212-218.
- Kuratko, D. F. 2005. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 577.
- Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In: Kyrö, P. A. C., C. (ed.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *Int. J. Business and Globalisation*, 2.
- Labaree, D. F. 2005. Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica historica*, 41, 275-288.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press
- Leffler, E. 2006. *Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Umeå University.
- Leffler, E., Svedberg, G. & Mahieu, R. 2010. Skapa och våga: om entreprenörskap i skolan.
- Lievens, F. & Chan, D. 2010. 16 Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In: FARR, J. & TIPPINS, N. (eds.) *Handbook of Employee Selection*. London: Routledge Academic.
- Löbler, H. 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18, 19-38.
- Mahieu, R. 2006. *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*, Svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Martin, B. C., McNally, J. J. & Kay, M. J. 2012. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*.
- Mauer, R., Neergaard, H. & Kirketerp Linstad, A. 2009. Self-efficacy: Conditioning the entrepreneurial mindset. *Understanding the Entrepreneurial Mind*, 233-257.
- Mentoor, E. & Friedrich, C. 2007. Is entrepreneurial education at South African universities successful? An empirical example. *Industry and Higher Education*, 21, 221-232.
- Menzies, T. V. & Paradi, J. C. 2002. Encouraging technology-based ventures: Entrepreneurship education and engineering graduates. *New England Journal of Entrepreneurship*, 5, 57-64.
- Meyers, S. 1999. Service learning in alternative education settings. *The Clearing House*, 73, 114-117.
- Nakkula, M., Pineda, C., Dray, A. & Lutyens, M. 2003. Expanded explorations into the psychology of entrepreneurship: Findings from the 2001-2002 study of NFTE in two Boston public high-schools. *Harvard University*.
- Neergaard, H., Tanggaard, L., Krueger, N. F. & Robinson, S. 2012. Pedagogical Interventions in Entrepreneurship from Behaviourism to Existential Learning. *ISBE 2012*. Dublin, Ireland.



- Nilsson, K. 2010. *Entreprenörskap i skolan - en kartläggning*. Stockholm: Skolverket.
- O'Connor, G. C. 2008. Major Innovation as a Dynamic Capability: A Systems Approach. *Journal of Product Innovation Management*, 25, 313-330.
- O'Connor, A. 2012. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*.
- Oganisjana, K. & Koke, T. 2012. Does Competence-Oriented Higher Education Lead to Students' Competitiveness? *Engineering Economics*, 23, 77-82.
- Oosterbeek, H., Van Praag, M. & Ijsselstein, A. 2008. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship competencies and intentions: an evaluation of the junior achievement student mini-company program.
- Otterborg, A. 2011. *Entreprenöriellt lärande: gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Doctoral thesis, Jönköping University.
- Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- QAA 2012. Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Robinson, S. 2010. *Guardians of the System? An Anthropological Analysis of Early 21st Century Reform of an Australian Educational Bureaucracy*. Doctoral Thesis, University of Western Australia.
- Robinson, S. 2011. Diluting education? An ethnographic study of change in an Australian Ministry of Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 797-807.
- Rousseau, J.-J. (1911) *Émile*. trans. Barbara Foxley. London: Dent. (First published 1762.).
- Sagar, H., Pendrill, A.-M. & Wallin, A. 2012. Teachers' Perceived Requirements for Collaborating with the Surrounding World. *Nordic Studies in Science Education*, 8, 227-243.
- Sánchez, J. C. 2011. University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7, 239-254.
- Sarasvathy, S. D. 2001. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management review*, 243-263.
- Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 113-135.
- Skolverket 2013. *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor*. Stockholm.
- Smålandsposten, 2013. *Inblick granskar Ung Företagsamhet del 1*, Torsdagen 14 mars 2013, sid 20-21 del A
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson Iii, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. In: BERLINER, D. & CALFEE, R. (eds.) *Handbook of educational psychology*. Macmillan Library Reference.

- SOU. 2008. Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. *Statens offentliga utredningar 2008:27*.
- Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566-591.
- Steffe, L. P. & Gale, J. E. 1995. *Constructivism in education*, Lawrence Erlbaum Hillsdale
- Stipek, D. J. 1996. Motivation and instruction. *Handbook of educational psychology*, 85-113.
- Surlemont, B. 2007. 16 Promoting enterprising: a strategic move to get schools' cooperation in the promotion of entrepreneurship. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: Contextual perspectives*, 2, 255.
- Svanlid, G. 2011. Lagg krutet på The Big 5. *Lärarnas Nyheter* [Online].
- Säljö, R. 2007. Lärande, kunskap och kampen mellan traditionalism och progressivism. *I kunskapens namn*, 10.
- Uf 2013. Årsberättelse 2012. Ung Företagsamhet.
- Vygotsky, L S. 1964. Thought and language. *Annals of Dyslexia*, 14, 97-98
- Wennberg, K. & Elert, N. 2012. Effekter av utbildning i entreprenörskap.
- World Economic Forum 2009. Educating the Next Wave of Entrepreneurs - Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century.



# Entreprenöriellt lärande

Vad innebär det och vilken betydelse kan det ha?

Denna kunskapsöversikt ger en introduktion till ett antal olika forskningsfält som berör entreprenöriellt lärande. Ämnen som täcks är valda utifrån deras relevans för pedagoger, skolledare och chefer på förvaltningsnivå.

Översikten är framtagen av Martin Lackéus, doktorand sedan 2009 i entreprenöriell utbildning på Chalmers Tekniska Högskola (Chalmers School of Entrepreneurship), på uppdrag av Kommunförbundet Skåne.

Martin Lackéus är doktorand i entreprenöriell utbildning på Chalmers Tekniska Högskola sedan 2009, och arbetar även med undervisning på Chalmers entreprenörskola. Martins forskning handlar om hur individer i utbildningsmiljöer utvecklar entreprenöriella kompetenser genom omvärldskopplad utbildning, där lärandet bygger på olika typer av värdeskapandeprocesser.

Kontakt:  
E-post: [martin.lackeus@chalmers.se](mailto:martin.lackeus@chalmers.se)  
Twitter: [@mlackeus](https://twitter.com/mlackeus)

