

Bettina Backström-Widjeskog

# Du kan om du vill

Lärares tankar om fostran till  
företagsamhet





### **Bettina Backström-Widjeskog**

Född 1 september 1969 i Nykarleby

Backström-Widjeskog blev student vid Topelius Gymnasium i Nykarleby 1988. Hon fick sin pedagogiemagistersexamen vid Samhälls- och vårdvetenskapliga fakulteten, Åbo Akademi år 1998 med bilaudatur i utvecklingspsykologi från Umeå Universitet. Yrkeslärarexamen från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi 2002.

Backström-Widjeskog har under forskningsperioden undervisat både vid Pedagogiska fakulteten och inom öppna högskolan vid Åbo Akademi samt vid Svenska Yrkehögskolan (YH Novia fr o m 1.8.2008) där hon sedan 2006 är pedagogisk stödperson och timplärare i pedagogiska ämnen. Hon är även pilates- och yogainstruktör.

Foto: Kim Widjeskog  
Bildredigering: Peter Ahlroos  
Pärm: Tove Ahlbäck

### **Åbo Akademis förlag**

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

### **Distribution: Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

DU KAN OM DU VILL



# Du kan om du vill

Lärares tankar om fostran till företagsamhet

Bettina Backström-Widjeskog

ÅBO 2008

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Backström-Widjeskog, Bettina**

Du kan om du vill : lärares tankar om fostran  
till företagsamhet / Bettina Backström-  
Widjeskog. – Åbo : Åbo Akademis förlag,  
2008.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-423-4

ISBN 978-951-765-423-4  
ISBN 978-951-765-424-1 (digital)  
Oy Arkmedia Ab  
Vasa 2008

## **Abstrakt**

*Du kan om du vill – Lärares tankar om fostran till företagsamhet.*

Det övergripande syftet med studien är att fördjupa kunskapen om och förståelsen för fostran till företagsamhet och om hur denna kan komma till uttryck i skolan. Mitt forskningsintresse fokuserar på frågan om hur lärare tänker om och värderar företagsamhetsfostran och hur de anser sig kunna stöda elever i deras utveckling mot ett företagsamt förhållningssätt.

I den teoretiska bakgrundsteckningen granskas fostran till företagsamhet, som infördes i de finländska läroplansgrunderna år 1994, utifrån sex s.k. spår: språkliga, ekonomiska, utbildningspolitiska, kulturella, psykologiska och slutligen det pedagogiska som bildar huvudfokus. I den teoretiska bakgrunden har olika typdrag identifierats. Dessa är individuell, social och funktionell företagsamhet.

Det empiriska underlaget består av intervjuer med trettio lärare inom grundläggande utbildning och andra stadiet. Två forskningsansatser kombineras: en fenomenografisk och en fenomenologisk. I bägge ansatserna används en hermeneutisk analys. Fem principer som underlättar tolkningsarbetet presenteras och används: principen om förförståelsens oundgänglighet, tidsdimensionens oundgänglighet, totalitetens oundgänglighet, negativismens oundgänglighet och rationalitetens oundgänglighet.

Ett resultat är att lärare uppfattar fostran till företagsamhet som en immanent, teknisk och/eller kooperativ verksamhet. Majoriteten betonar att syftet med verksamheten utgörs av individuell och social företagsamhet som är riktad mot personlig utveckling till skillnad från funktionell företagsamhet, där tonvikten läggs på företagskunskap, produktion och ekonomiskt tänkande. Frågan om hur lärare uppfattar företagsamheten har betydelse för hur de värderar den. Resultaten visar också att förmågan att omvärdera och förändra sitt förhållningssätt påverkas av de kunskaper och den medvetenhet som lärare har om de tolkningsmöjligheter som fostran till företagsamhet uttrycker. För att stimulera elever till företagsamhet betonar lärarna aktivitetsfrämjande metoder, autenticitet och en gynnsam atmosfär i undervisningen.

*Sökord:* Företagsamhetsfostran, entreprenörskap, företagsamhet, lärande, samhällsutveckling, hermeneutik.

## **Abstract**

*You can if you want to – Teachers' thoughts on enterprise education*

The overall purpose of this dissertation is to better knowledge and understanding of enterprise education and investigate how such can be expressed in a school environment. The study's research objective focuses on what teachers think and value about enterprise education and how they feel they are able to support students in their development towards an enterprising initiative.

In the study's theoretical background description, enterprise education, which was introduced into the Finnish national curriculum in 1994, is investigated outgoing from six so-named paths: linguistic, economic, educational-political, cultural, psychological, and the pedagogical, which is the main focus of the study. In the theoretical background, different characteristics have been identified; these are functional, social, and individual enterprise.

The study's empirical foundation consists of interviews with thirty teachers working at comprehensive and upper secondary schools. Two research efforts are combined: a phenomenographic and a phenomenological. In both efforts, a hermeneutic analysis takes place. Five principles that facilitate interpretation are presented and used: the indispensability of pre-understanding, the indispensability of the dimension of time, the indispensability of totality, the indispensability of negativism, and the indispensability of rationality.

One study result is that teachers understand enterprise education as immanent, technical, and/or cooperative activity. The majority of teachers choose to emphasize that the purpose of activity is comprised of individual and social activity that is directed towards personal development, in contrast to functional enterprise, which is directed towards a technical form of activity and business-related, entrepreneurial knowledge. The question of how teachers understand the phenomenon is of significance for how they value it. The results also show that teachers' abilities to reassess and change their manner are influenced by their knowledge/skills and awareness that they have of the interpretive possibilities that enterprise education manifests. In order to stimulate students to enterprising initiatives, teachers stress activity-promoting methods, authenticity, and an auspicious atmosphere in educational activities.

*Key words:* Enterprise education, entrepreneurship, enterprising, learning, societal development, hermeneutics.



## Förord

Att företa sig något, att vara aktiv och trägen, att ha en vision om att nå ett mål och våga lita på sin förmåga – är det vad fostran till företagsamhet strävar till att stimulera? Det kunde lika gärna handla om processen att skriva en doktorsavhandling – eller, varför inte, att lära sig flyga! I den processen klarar man sig hur som helst inte ensam. Till alla som har hjälpt mig i den här processen vill jag nu uttrycka min tacksamhet, illustrerad av en dikt ur diktsamlingen *Instruktioner för skalbaggar* av Margareta Ekstrand.

*För att man ska kunna flyga  
Måste skalet klyvas  
Och den ömtåliga kroppen blottas.*

Ett varmt tack till min handledare professor Sven-Erik Hansén som aldrig tvivlade på min intellektuella förmåga. Du har genom ditt stora vetenskapliga kunnande och din humana handledning gett mig goda råd och vägledning i den precision som krävs i klättringen upp mot målet. Du har genom ditt genuina engagemang, din uppmuntran och ditt tålamod sporrat mig att klyva mitt skal. Du har utmanat och inspirerat mig, och gett mig redskap för att, även i internationella sammanhang, våga blotta den ömtåliga kroppen.

*För att man ska kunna flyga  
Måste man gå högst upp på strået  
Också fastän det böjer sig  
Och svindeln kommer*

Jag vill tacka granskarna professor Paula Kyrö och professor emeritus Juhani Jussila som med sina insiktsfulla och konstruktiva synpunkter bidrog till att jag kom högst upp på strået. Tack till lektorerna och pedagogiedoktorerna Gunilla Eklund-Myrskog, Tom Wikman, Torbjörn Sandén och Göran Björk, samt professor Christina Nygren-Landgårds för diskussioner som har utvecklat min intellektuella styrka i färden uppför axet. Tack professor Henrik Gahmberg för värdefulla synpunkter gällande dataanalysprogrammet och lektor, PL Viveca Bäck, tack för din moderliga omtanke och för alla goda råd. Professor emeritus Håkan Andersson, tack för att du visade mig vingarna och lärde mig att det finns en värld inte enbart på marken, utan även i luften. Och till professor emeritus Rainer Nyberg, tack för din vägledning just när svindeln kom – inte bara den första, utan även den andra gången! Ett innerligt tack till mina kära vänner och forskarkolleger (ingen nämnd – ingen glömd) för alla givande, upplyftande och värdefulla diskussioner. Det är NI som har hjälpt mig vidare i situationer när strået bara velat böja sig. Jag önskar er lycka till på er färd i livet.

*För att man ska kunna flyga  
Måste modet  
Vara aningen större än rädslan  
Och en gynnsam vind råda...*

Att vara alltför djupt och totalt engagerad i processen att lära sig flyga är inte hälsosamt för själen. Jag vill därför uttrycka min tacksamhet över att ni, min familj, släkt och vänner, har erbjudit mig andra proportioner i livet och varit det stöd för mig som jag behövde när svindeln kom och jag ramlade. I ödmjuk tacksamhet till Mamma och Pappa för att ni har gett mig livet och för att ni på ert varma och kärleksfulla sätt uppmuntrar och stöder mig i mina åtaganden och till min Syster för din vänskap och din skarpsynta blick vid genomläsning. Till min livskamrat Kim och våra barn Isac och Isabel vill jag rikta ett alldeles speciellt tack. Det känns som om mina ord inte räcker till för att uttrycka den tacksamhet jag känner för allt ni har stått för i denna process. Ni gör mitt liv levande. Hos er har jag funnit trygghet när rädslan kommit krypande och ni har gett mig modet åter. Ni är luften under mina vingar – utan er är jag inget.

Trots att jag kämpat i såväl storm som stiltje, så har vinden för det mesta varit gynnsam. Jag vill rikta ett stort tack till alla er som har bidragit till den gynnsamma vinden. Framför allt till lärarna som deltog i mitt forskningsprojekt. Tack! Utan era åsikter hade det varit omöjligt att genomföra detta arbete. Tack överinspektör Hannele Louekoski på Utbildningsstyrelsen för din hjälp angående svårtillgänglig information. Tack Catharina Östman för den språkliga granskningen och Cynthia Sandström, tack för översättningen. Till Tarja och Peter, tack för den tekniska hjälpen. Ett innerligt varmt tack till Åbo Akademi Vasa för att ni gav mig möjligheten att forska och vara placerad i forskartornet vid Vasa vetenskapliga bibliotek Tritonia. Där rådde gynnsamma vindar: forskargemenskap, närhet till litteratur, lugn och en bedårande havsutsikt med mycket ljus. Tack till de fonder och stiftelser som har finansierat min forskning: Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, Svenska Kulturfonden, Svensk-Österbottniska Samfundet, Stiftelsen för Österbottens högskola, Rektor för Åbo Akademi, Oskar Öflunds stiftelse, Victoriastiftelsen, Ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Åbo Akademi Vasa, Handlanden Gustaf Svanljungs donationsfond, Sparbanksstiftelsen i Korsholm och Unizon. Utan dessa gynnsamma vindar hade jag inte kunnat flyga.

Jag är ödmjukt tacksam över att få skriva dessa rader, för det innebär äntligen att en mödosam men givande process snart har nått sitt mål. Jag tillägnar den här avhandlingen mina härliga och företagsamma barn, Isac och Isabel. Ni visar mig varje dag att ni kan om ni vill!

Helsingby i mars 2008

*Bettina Backström-Widjeskog*

# Innehåll

Figurförteckning	11
Tabellförteckning	12
<b>1 Inledning</b>	<b>13</b>
1.1 Bakgrund, motiv och syfte	13
1.2 Avhandlingens uppbyggnad och innehåll	26
<b>2 Fostran till företagsamhet – positionering och spår</b>	<b>29</b>
2.1 Definitionsmässig positionering	29
2.1.1 Etymologisk och semantisk bestämning	30
2.1.2 Inre och yttre företagsamhet	35
2.1.3 Företagsamhet – ett multidisciplinärt fenomen	38
2.2 Ekonomiska spår	42
2.2.1 Ekonomiskt orienterad teoribildning	42
2.2.2 Ekonomisk företagsamhet och skolan	51
2.3 Utbildningspolitiska spår	57
2.3.1 Samhällspolitiskt intresse för företagsamhet	58
2.3.2 Företagsamhetsfostran i skolsystemet	63
2.3.3 Investeringar i humankapital	66
2.4 Kulturella spår	72
2.4.1 Mot en företagsam livsstil	72
2.4.2 Individen i dagens samhälle och arbetsliv	76
2.4.3 Attityder till företagsamhet	82
2.5 Psykologiska spår	88
2.5.1 Psykologiskt orienterad teoribildning	88
2.5.2 Karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmåga	92
2.5.3 En entreprenöriell personlighet	99
2.6 Pedagogiska spår	103
2.6.1 Bildningsideal	104
2.6.2 Företagsamhetsfostran i läroplanen	116
2.6.3 Företagsamhetsfostran i skolan	124
2.7 Konklusion	142
<b>3 Forskningsfrågor, metod och genomförande</b>	<b>145</b>
3.1 Forskningsfrågor	145
3.2 Forskningsmetodisk ansats	149
3.3 Uppläggning och genomförande	165
3.4 Forskningens trovärdighet och tillförlitlighet	184

<b>4 Resultat</b>	<b>191</b>
4.1 Bakgrundsfaktorer	192
4.2 Den första innebördsorienteringen	208
4.3 Praxisorientering	234
4.4 Läroplansorientering	247
4.5 Värdemässig orientering	256
4.6 Den andra innebördsorienteringen	271
<b>5 Sammanfattande diskussion</b>	<b>286</b>
5.1 Resultatdiskussion	287
5.2 Företagsamhetsfostran som en resurs i skolans arbete	304
5.3 Slutord och tankar kring fortsatt forskning	308
<b>Summary</b>	<b>311</b>
<b>Referenser</b>	<b>333</b>

## Figurförteckning

<i>Figur 1.</i> Entreprenörens olika roller bland skolor inom den ekonomiska vetenskapen.	48
<i>Figur 2.</i> Forskningsaspekter i den empiriska undersökningen.	169
<i>Figur 3.</i> Fördelning av respondenter.	171
<i>Figur 4.</i> Den empiriska undersökningens uppbyggnad och aspekter.	173
<i>Figur 5.</i> Analysprocessens gång.	183
<i>Figur 6.</i> Lärarnas mål med undervisningen.	194
<i>Figur 7.</i> Kvalifikationer i arbetslivet.	202
<i>Figur 8.</i> Lärarnas första innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet.	210
<i>Figur 9.</i> Förutsättningar för stimulering av elevers utveckling av företagsamhet.	236
<i>Figur 10.</i> Lärarnas tankar kring hur elever stimuleras till företagsamhet.	246
<i>Figur 11.</i> Lärarnas andra innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet.	272
<i>Figur 12.</i> Sammanfattning av innebörden i fostran till företagsamhet.	289
<i>Figur 13.</i> Lärarnas svar på vad fostran till företagsamhet är.	294
<i>Figur 14.</i> Lärarnas svar på vad syftet med fostran till företagsamhet är.	295
<i>Figure 15.</i> Teachers' conceptions of the definition of enterprise education.	321
<i>Figure 16.</i> Teachers' conceptions of the purpose of enterprise education.	324

## Tabellförteckning

Tabell 1. <i>Sammanfattning av psykologisk forskning om företagsamhet i kategorierna karaktärdrag, tänkesätt och handlingsförmåga.</i>	100
Tabell 2. <i>Innebörden i företagsamhet och fostran till företagsamhet utgående från den förda diskussionen om pedagogiska spår.</i>	140
Tabell 3. <i>Könsfördelning av svaren beträffande målsättningen med undervisning.</i>	201
Tabell 4. <i>Könsfördelning av svaren beträffande uppfattningar om kvalifikationer i arbetslivet.</i>	207
Tabell 5. <i>Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas första innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet i undervisningen.</i>	233
Tabell 6. <i>Fördelning av den första innebördsrelaterade uppfattningen om fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.</i>	233
Tabell 7. <i>Könsfördelning av svaren beträffande orsaker till temaområdets inträde i de nationella läroplansgrunderna 1994.</i>	250
Tabell 8. <i>Könsfördelning av svaren beträffande läroplanens målsättning med fostran till företagsamhet.</i>	255
Tabell 9. <i>Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas inställning till fostran till företagsamhet.</i>	271
Tabell 10. <i>Fördelning av lärarnas inställning till fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.</i>	271
Tabell 11. <i>Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas andra innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet i undervisningen.</i>	280
Tabell 12. <i>Fördelning av den andra innebördsrelaterade uppfattningen om fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.</i>	281
Tabell 13. <i>Könsfördelning beträffande lärarnas medvetenhet om och betoning på dimensionerna inre och yttre företagsamhet.</i>	282
Table 14: <i>The meaning of enterprise and enterprise education emanating from the discussion regarding educational paths.</i>	317

# 1 Inledning

År 1994 infördes ett nytt temaområde i de nationella läroplansgrunderna<sup>1</sup> i Finland. Temaområdet, kallat fostran till företagsamhet<sup>2</sup>, mottogs och tolkades av lärarna på olika sätt. Sättet att uppfatta och verkställa temat i skolan hängde samman med hur olika involverade parter kom att definiera det. Min strävan med denna studie är att undersöka hur lärare uppfattar och förhåller sig till detta temaområde. Under forskningens gång har jag erfarit att förståelsen för fostran till företagsamhet kräver en mångfacetterad granskning som måste röra sig inom flera verksamhets- och vetenskapsområden. Inledningsvis presenteras bakgrundsfaktorer till att temat aktualiserades i skolan, mina motiv för val av forskningstema, syftet och avhandlingens fortsatta disposition.

## 1.1 Bakgrund, motiv och syfte

Många faktorer ligger bakom företagsamhetsfostran, men då jag bekantat mig med litteraturen och forskningen inom området är det särskilt fyra bakgrundsfaktorer jag inledningsvis vill fästa uppmärksamhet vid. Närmare motiveringar till valet av faktorer ges efterhand i texten. Därefter gestaltar jag själva forskningsproblemet inom ramen för de motiv som lett mig in på temat.

---

<sup>1</sup> I detta arbete spelar de nationella läroplansgrunderna från år 1994 för både grundskola (GgL-94) och gymnasium (GGY-94) en central roll i och med att temaområdet då initierades för första gången i båda dessa läroplaner. När jag i fortsättningen nämner de nationella läroplansgrunderna avser jag båda dessa läroplaner. I de fall jag vill särskilja dessa använder jag förkortningarna inom parentes.

<sup>2</sup> Parallellformer till ”fostran till företagsamhet” är ”företagsamhetsfostran” och ”pedagogiskt entreprenörskap”. I detta arbete förekommer alla dessa benämningar och syftar på samma företeelse.

Enligt finländska utbildningsmyndigheter ligger orsaken till att företagsamhetsfostran intagits i läroplanen i *samhälleliga förändringar*, av vilka den ekonomiska recessionen i början av 1990-talet med åtföljande växande arbetslöshet var centrala. Nu betonades att också skolan skulle bidra till kampen mot arbetslösheten. Regeringens centrala uppgift blev att stöda olika åtgärder som kunde minska arbetslösheten och stimulera till företagande. Följaktligen finansierades speciellt sådana utbildningsprogram som inriktades på företagsamhet (Merimaa, Rahikainen & Koukku, 1993). Företagsamhetsfostran ansågs gynna samhällsutvecklingen, bland annat genom dess strävan till att förmedla färdigheter som behövs i arbetslivet, och främja sysselsättningen (Arveli, 1993, s. 25). Den uppfattades därmed som en bidragande möjlighet till att lyfta landet ur lågkonjunkturen.

Det var dock inte enbart Finlands ekonomiska nedgång som bidrog till ett ökat intresse för företagsamhet. Strukturella förändringar inom arbetslivet och förändrade ekonomiska förhållanden eller, annorlunda uttryckt, övergången till det post- eller senmoderna<sup>3</sup> samhället (jfr Hargreaves, 1998, s. 23), har även bidragit till förändrade fokuseringar inom utbildningspolitiken. Kvalifikationskraven har förändrats liksom förhållandena i arbetslivet. I dag betonas förutom yttre kvalifikationer även en inre förmåga att hantera de förändringar som äger rum i samhället och på arbetsmarknaden.

En annan orsak till att fostran till företagsamhet infördes i läroplanen är uppenbarligen en *förändrad syn på lärande* som vuxit fram genom forskningen. Det primära i dagens utbildningssideologi anses inte längre vara att förbereda unga

---

<sup>3</sup> Giddens och Beck använder sig av benämningar såsom senmodernitet och det reflexivt moderna i stället för postmodernitet, som används av Hargreaves. Det sen- eller postmoderna samhället kännetecknas bland annat av hög förändringstakt och en intensiv komprimering av tid och rum. Här råder bl.a. en kulturell mångfald, nationell ovisshet, teknologisk komplexitet och informationsexplosion. Det senmoderna samhället uppvisar enligt Giddens liknande drag som de fenomen postmodernister talar om: osäkra normer och värden, pluralism och mångtydighet i livsföringar och livsställningar, men också en ökad självreflektion. (jfr Giddens, 1991b; Rasmussen, 1997; Wain, 2004)



människor för en livslång yrkeskarriär inom ett bestämt område, utan för ett livslångt lärande. Tidigare var det vanligt att yrkesfolk utbildades för ett yrke och förblev arbetsplatsen trogen till sin pension. I dag uppmuntras människor till att byta arbete eller åtminstone byta arbetsplats flera gånger under sitt yrkesliv. Dagens människor är tvungna att förhålla sig till yrkeskarriären på ett annat sätt än tidigare generationer. Den nya karriärstrukturen förutsätter en flexibel syn på lärande, inte endast inför arbetslivet, utan under livets gång. Enligt Remes (2001, s. 379) utgörs fostran till företagsamhet av en verksamhetsform som på ett naturligt sätt är knuten till principen om det livslånga lärandet. I den finländska prognosen av det kvalitativa och kvantitativa behovet av grundutbildning och fortbildning för lärare betonas bland annat fostran till företagsamhet och kontakten till samhälle och näringsliv. Detta i sin tur aktualiserar frågan om lärarens roll i förhållande till samhällsutvecklingen, strukturella förändringar i näringslivet och det livslånga lärandet (Luukkainen, 2000).

Livslångt lärande innebär ett nytt sätt att tänka på hur utbildning organiseras i samhället. Människan själv måste ta ett eget ansvar för den vidarekvalificering som krävs för arbetslivet. Genom detta synsätt blir fortsatt kvalificering inte enbart en snäv arbetslivsorienterad fortbildning utan kan vidgas till en syn på lärande, som ser bildning som en meningsskapande process och blir ett sätt att veta och vara. Denna i grunden humanistiska syn på lärande innefattar en existentiell dimension där människan strävar efter att söka, hitta och leva ett eget liv (Gustavsson, 2003, s. 58). Fokus ligger på personlig utveckling och livskontroll, men lärandet innefattar också praktisk klokskap och yrkesfärdigheter. I detta synsätt ligger också ett konstruktivistiskt tänkande som betonar människans förmåga att aktivt söka och skapa kunskap (Söderlund, 2000, s. 137).

En tredje orsak kan relateras till den *decentraliseringsprocess* som läroplansreformen var ett uttryck för och som innebar att lärarna fick ökat inflytande över

läroplansarbetet. De hade själva möjlighet att utforma lokala läroplaner dels i samråd med elever och föräldrar, dels utifrån det lokala samhällets behov, inklusive sådana behov som handlade om industri och företagsverksamhet (Erkkilä, 2000, s. 141). Till sin karaktär är de nationella läroplansgrunderna från 1994 riktgivande och ger stor beslutanderätt för lärarna ute på fältet. Bakgrunden till reformen presenterades i form av samhällsutvecklingen, en kvalitativ utveckling av utbildning, förändrade sätt att se på kunskap och lärande samt behov av läroplansteoretiska förskjutningar. Enligt Hansén (1997, s. 18 f) har förändringen kunnat betraktas som både konkret och utmanande. Det skolvisa läroplansarbetet förutsatte nämligen ett arbete som skolans dåvarande verksamhetsstrukturer och avlöningsgrunder inte gav utrymme för på ett naturligt sätt. Därför krävdes nya infallsvinklar och prioriteringar inom såväl undervisning som skolorganisation. Av lärarna krävdes mer än tidigare förmåga att på ett självständigt sätt ta initiativ till, konkretisera och gemensamt reflektera över den läroplansutveckling som de nu fick ansvar för.

I samband med utvecklingen av en ny läroplan framträder olika politiska synsätt i den samhälleliga diskussionen. Denna diskussion avspeglar sig i anslutning till läroplansreformen 1994 då utbildningsstyrelsen redan ett par år innan tillsatte en delegation med uppgift att främja företagsamheten i fostran och utbildning. Delegationen fick i uppgift att definiera begreppet företagsamhet och att, utgående från en bedömning av den aktuella situationen, föreslå och genomföra olika modeller som förstärker företagsamhet (Pihkala, 1993).

Hirvi, dåvarande generaldirektör vid utbildningsstyrelsen, påpekade i det idémateriell kring företagsamhetsfostran (Utbildningsstyrelsen, 1993, s. 6) som utgavs till utbildningsenheterna i Finland innan GgL-94 utkom att ökad företagsamhet är ett av de viktigaste medlen för att utveckla samhälle och näringsliv. Han ansåg att den stimulerar medborgarnas förmågor på ett mångsidigt sätt, som leder

till en modern nätverksekonomi som aktiverar näringslivet och skapar nya arbetsplatser. Hirvi hävdade därtill att företagsamhet skall ses som en källa till optimism och entusiasm som, speciellt under ekonomiskt dåliga tider, borde uppmärksammas. Fostran till företagsamhet behövde därför inte uppfattas som ett påfund av politiker för att överföra orsaker till arbetslöshet från samhället till utbildningen (jfr Shacklock, Hattam & Smyth, 1998; Smyth, 1998). Däremot existerade en övertygelse om företagsamhetsfostrans positiva inverkan på både individens och samhällets utveckling. Hirvi konstaterade sammanfattningsvis att ”företagsamhetsfostran är viktigt och medverkar till att Finland går mot bättre tider!”

Detta tema återfinns tio år senare i de nya läroplansgrunderna inom den grundläggande utbildningen 2004 (GGU-04) om än med en annan benämning<sup>4</sup>. Motiven till att temaområdet fortfarande finns med är de samma som i den föregående läroplansreformen men därtill har också andra motiv tillkommit.

Ur Statsrevisorernas berättelse 2004 framkom att det i Finland råder ett företagsamhetsunderskott jämfört med i andra europeiska länder. Det finländska samhället betraktas inte som ett risktagande samhälle, vilket delvis anses bero på den finländska företagarkulturen. Samhällen där det förekommer en stark företagaratmosfär och som uppmuntrar till företagsamhet är även framgångsrika i ekonomiskt avseende. Römer-Paakkanen (2004) framhåller att långt över hälften av arbetskraften inom den privata sektorn i Finland har sina arbetsplatser i familjeföretag, som ägare eller löntagare. Hon har även visat att inom de kommande tio åren behöver ca 60 000 - 80 000 finländska familjeföretag någon som tar över verksamheten. Av dessa kommer 17 % att upphöra när den nuvarande företagaren drar sig tillbaka. Hennes slutsats blir att den offentliga sektorn redan efter tre

---

<sup>4</sup> I GGU-04 har temaområdet fått namnet *Deltagande, demokrati och entreprenörskap*.

år kommer att förlora en miljard euro till följd av ogenomförda generationsväxlingar och ägarbyten.

Det kan alltså finnas en fjärde orsak till att temaområdet återfinns i läroplansgrunderna 2004, nämligen den samhälleliga intentionen till en *attitydförändring* som leder till en ökad handlingsförmåga på lång sikt. Römer-Paakkanen (2004) anser att det i Finland råder en företagsamhetens paradox, eftersom företagsamheten är svagt utvecklad trots att de allmänna omständigheterna och infrastrukturen egentligen gynnar den. Hon påpekar nämligen att de grundläggande förutsättningarna för företagsamhet är goda i Finland och lyfter fram den växande ekonomin, förekomsten av en arbetslös arbetskraftsreserv, en utbildad arbetskraft med nästan jämn könsfördelning, ett högt tekniskt kunnande och god rådgivning för nya företag. Däremot är modet och den positiva inställningen till en utveckling av konkreta företag, eller till att finländare väljer att bli företagare, inte tillräckliga. Römer-Paakkanen nämner även låg motivation för företagsamhet, brister i företagsverksamhetskompetens, risker som hänförs till verksamheten, begränsande marknader och rädsla för att misslyckas.

Den ekonomiska och marknadsinriktade fokuseringen i samhället och de strukturella förändringarna på arbetsmarknaden är, som tidigare nämnts, faktorer som starkt påverkar intresset för företagsamhet i skolan. Men om välfärdssamhället är visionen, måste målet också vara ett företagsamhetens samhälle (Römer-Paakkanen, 2004). En nations möjligheter att utveckla en stark företagaratmosfär som uppmuntrar till företagsamhet kan främjas genom utbildning och pedagogiskt entreprenörskap i skolorna så att man på lång sikt kan påverka människors attityder och handlingssätt. Enligt Römer-Paakkanen är det en utmaning för utbildningen att förbättra kunskapen om företagsamhet och öka intresset för elevernas egna aktiva verksamhet och företagsamhet.

De ovan diskuterade fyra bakgrundsfaktorerna till att fostran till företagsamhet införts i de nationella läroplansgrunderna har visat att denna fostran skall genomsyra utbildningen inte enbart inom den grundläggande utbildningen utan numera också vid högskolor och universitet. Trots detta har flera undersökningar<sup>5</sup> visat att kunskaperna om företagsamhet är bristfälliga och intresset för företagsamhet är lågt i Finland. Vårt skolsystem har av tradition utbildat ungdomar till anställning hos andra och statistiken visar att lamt företagarinnesse korrelerar med hög utbildningsnivå. Jag har hittills diskuterat samhällsrelaterade orsaker till att temaområdet infördes i läroplanen och övergår nu till de motiv som för mig varit vägledande vid valet av forskningstema.

Mitt första motiv utgår då självfallet från den utbildningspolitiska *aktualitet* som företagsamhetsfostran har och som jag ovan granskat. Forskningsområdet är aktuellt med tanke på den betoning på företagsamhet och entreprenörskap som fortsättningsvis framhålls i läroplaner och betänkanden såväl i grundskola, som på andra stadiet samt inom universitet, högskola och i samhället i övrigt. Fostran till företagsamhet har vidgats till att bli ett tema inom hela utbildningssektorn. I undervisningsministeriets utkast till utvecklingen av utbildning och forskning för åren 2007–2012 betonas företagsamhetsfostran starkt både inom skola och inom högskola.

Inom den yrkesinriktade utbildningen på andra och tredje stadiet<sup>6</sup> har kontakten till yrkesliv och företagande länge varit en integrerad del av utbildningen. Men

---

<sup>5</sup> Exempelvis Erkkilä (2000), Hyrsky (2001), Kyrö (1999), Leskinen (1999), Luukkainen (1998), Palm, Manninen & Kuntsi (2003), Remes (2003), Ristimäki (1998), Ristimäki & Evälä (2001), Römer-Paakkanen (2004).

<sup>6</sup> Andra stadiet syftar på det stadium som följer på den grundläggande utbildningen och indelas i den yrkesutbildande och den gymnasieinriktade utbildningen medan det tredje stadiet avser högskole- eller universitetsnivån.

inom den grundläggande utbildningen och inom utbildningen överlag har det däremot skett en ny fokusering på ekonomiskt tänkande och ekonomisk utveckling. Vid sidan om utbildning och forskning har universiteten fått en ”tredje uppgift” som innebär att kontakten mellan utbildning och samhälle skall öka. Forskning har ett ekonomiskt värde som bättre borde utnyttjas i den samhälls-ekonomiska utvecklingen (Nieminen, 2004, s. 16 f).

Aktualiteten i valet av forskningstema framträder även i Arbetsministeriets arbetspolitiska strategi för åren 2003–2010. Där betonas att den inre företagsamheten skall stärkas genom att en obligatorisk studiehelhet inkluderas i lärarnas utbildningsprogram och att teman om företagsamhet i större utsträckning medtas i undervisning och studiematerial. De statliga utbildningspolitiska understöden för universitet och högskolor som berör fortbildning inom företagsamhetsfostran och främjande av företagsamhets- och entreprenörskapsutbildning, utgjorde år 2005 tillsammans knappt två miljoner euro (1 950 000) av det totala anslaget på 8 244 000 euro.

Enligt regeringens Politikprogram för företagsamhet (2006) skall företagsamhet utvecklas på olika utbildningsnivåer och bli en attraktiv utbildningsväg. Entreprenörskap och utvecklingen av det betraktas som en naturlig del av skolans pedagogiska arbete. Målet är att utveckla en riksomfattande och regional företagsamhetskultur, främja s.k. inre och yttre företagsamhet och stödja utvecklingen av en allmänt positiv attityd som gynnar företagarnas och företagens verksamhet och stöder generationsväxlingar. En översikt över företagsamhetens utveckling skall årligen uppdateras och utvärderas och jämföras även med andra EU-länder.

I kulturutskottets utlåtande (12/2006) framhålls att tyngdpunkten först borde läggas på självständighet, ansvar och självstyrning och därefter fokusera på kunskaper kring företagande. I utlåtandet betonades den diskuterade principen om

att företagsamhet skall genomsyra all utbildning, från barndagvård till högskola och universitet. Denna företeelse, eller detta temaområde<sup>7</sup>, skall uppfattas som ”en större helhet och ett vardagligt inslag i utbildningen samt som en verksamhetsmetod för att bemöta de framtida utmaningarna i samhället”. Detta gäller både inom den grundläggande lärarutbildningen och inom fortbildningen och innefattar dessutom ett intensifierat samarbete mellan utbildning och näringsliv. Liknande betoningar återfinns i dokument från Finlands Kommunförbund (2007) som har koordinerat det nationella projektet Entreprenörskap i kommunerna (2000-2006) för att stödja utvecklingen av företagsamhet i skolan.

I samma utlåtande framkom att fostran till företagsamhet inom utbildningen inte upplevs som en metod, som aktivt kunde användas för att exempelvis lära eleverna upptäcka eller dra nytta av sina egna starka sidor. I utlåtandet påpekas att ”en sådan inre företagsamhet kunde hjälpa framtida anställda och eventuella framtida företagare att bemöta de utmaningar som de ställs inför”. Den uppmärksamhet som företeelsen fått är således aktuell både inom utbildning och samhälle, vilket har bidragit till mitt intresse för valet av tema.

Mitt andra motiv utgår från temats *mångdimensionella* karaktär. Företeelsen är i sig knuten till flera vetenskapsområden och samtidigt en praktisk verksamhet, som kan anta varierande uttrycksformer. Min erfarenhet av företagsamhet är knuten till det ekonomiska området medan min utbildning ligger inom det pedagogiska. Mitt forskningsintresse ligger i det spänningsfält som uppstår när företagsamhet förs över från en ekonomisk kontext till en pedagogisk. Dessa områden är i sin tur nära förbundna med den kulturella miljön och, på en individuell

---

<sup>7</sup> Begreppen ”företeelse” och ”temaområde” syftar båda på fostran till företagsamhet. När jag väljer begreppet ”temaområde” vill jag uppmärksamma dess specifika position i läroplansgrunderna, medan ”företeelse” utgör en vidare betydelse.

nivå, karaktärsdrag som konstituerar en entreprenöriell personlighet. Alla dessa områden är insatta i en samhällspolitisk diskussion kring fostran till företagsamhet. Också lärarnas uppfattningar och kunskaper om fostran till företagsamhet antar varierande uttrycksformer. Å ena sidan kan företeelsen uppfattas som en metod eller ett tänkesätt som syftar till att inspirera eleverna till självständigt agerande och närma skolan mot samhället. Å andra sidan kan associationer göras exempelvis till profittänkande och konkurrens och hos vissa lärare skapa negativa attityder (t.ex. Backström-Widjeskog, Kuisti & Hansén, 1999; Ristimäki, 2001).

Variationer i uppfattningar, föreställningar och förståelse av fostran till företagsamhet har betydelse för hur denna tolkas och tillämpas i undervisningen. Därför är det inte oproblemiskt för utbildningsinstitutioner och lärare att utan en tillräcklig diskussion ta in fostran till företagsamhet i sitt pedagogiska arbete. Nya teman får ingen större genomslagskraft i undervisningen om de upplevs som tomma. I stället stöts de lätt bort såvida läraren inte ser någon koppling till sin egen praktik (Tiller, 1999). Detta problem bör sättas i relation till det faktum att den utbildnings- och samhällspolitiska situationen låter förstå att företagsamhetsfostran troligen har kommit för att stanna inom den finländska utbildningen.

Ristimäki (2000, s. 57-61) anknyter till detta problem då han identifierar åtminstone tre olika kategorier av lärare med utgångspunkt i deras kunskap om och intresse för fostran till företagsamhet. I den första kategorin placerar sig lärare som redan har gått flera kurser, som har den grundläggande kunskapen och ett starkt intresse för temaområdet. Följande kategori består av intresserade lärare som ännu inte har nåtts av utbildningen medan den tredje kategorin utgörs av likgiltiga, ointresserade lärare eller lärare som är negativt inställda till företagsamhetsfostran och för vilka detta temaområde saknar betydelse i undervisningen. Römer-Paakkanen (2004) slår därmed fast att vi inte kan invagga oss i tron



om att företagsamhetsfostran är ordnad i vårt land förrän hela lärarkåren har fått utbildning i vad fostran till företagsamhet innebär.

Genom att läroplansgrunderna inte specificerar vad lärarna skall göra utan vad de skall åstadkomma, ökar deras ansvar över utformningen av verksamheten. Att genomföra uppdraget kräver dock särskilda kunskaper, ett s.k. professionellt kontrakt, som vilar på antaganden om att lärarna har dels pedagogiska kunskaper, dels kunskap om ämnet och således är kapabla att verkställa läroplanens mål. I det pedagogiska arbetet transformeras läroplanens innehåll till teaching-studying-learning-konstellationen (jfr Kansanen, 1999), vilket här för oss in på ”dilemmat” kring hur företagsamhetsfostran tolkas i undervisningen, så att eleverna faktiskt förmår utveckla ett företagsamt förhållningssätt. Frågan om konsekvenserna av de tolkningar och val lärarna gör behöver problematiseras och sättas i relation till lärarnas kunskaper om företeelsen så att inte hela området riskerar att upplevas som överflödigt.

Mitt tredje motiv relateras därför till *behovet av fortbildning*. Lärarnas kunskaper är bristfälliga. Lärarna förefaller även ha svårt för att se anknytningen till sin egen praktik. Arfwedsson och Arfwedsson (1991, s. 287) framhåller att studier av läroplansimplementering visar att lärare som får veta *hur* de förutsätts göra, har mycket lättare att ta till sig och genomföra förändringar än de som endast fått veta *vad* som är nytt och *att* det skall genomföras. I detta sammanhang blir det därmed av betydelse att fråga sig vilken pedagogik som stöder utvecklingen av ett företagsamt förhållningssätt (jfr Kyrö, 2001; Remes, 2003).

Frågan kan knytas an till mitt fjärde motiv för valet av forskningsområde. På en analytisk nivå görs ofta en uppdelning i en inre och en yttre dimension, vilket jag närmare kommer att behandla i nästa kapitel. Den yttre dimensionen fokuserar på företagande och produktion, medan den inre dimensionen tar fasta på person-

lig utveckling och inre kvalifikationer. Jag är intresserad av att undersöka hur lärare uppfattar företeelsen och hur de tolkar den i *didaktiskt hänseende*, det vill säga hur fostran till företagsamhet kan verkställas i undervisning, speciellt med tanke på den inre dimensionen. Alla kan inte bli företagare, men varje studerande har nytta av färdigheter såsom initiativ- och ansvarstagande och förmåga till samarbete i kombination med en elevcentrerad undervisning.

Hur lärare väljer att didaktiskt genomföra fostran till företagsamhet i undervisningen är naturligtvis en intressant fråga även för lärarutbildningen. Remes (2003, s. 162) konstaterar att mycket litet har gjorts inom lärarutbildningarna i Finland för att förbereda lärarna att i undervisningen möta de samhälleliga krav som uttrycks i statliga dokument. Eftersom en obligatorisk studiehelhet i fostran till företagsamhet skall inkluderas i de finländska lärarutbildningsprogrammen (Arbetsministeriets arbetspolitiska strategi för åren 2003–2010, även Undervisningsministeriets utvecklingsplan för utbildning och forskning 2007–2012) kan min forskning ge underlag för utformningen av denna studiehelhet.

Utbildning och fortbildning för lärare borde utvecklas så att de väcker intresse och svarar mot läroplanens rekommendationer. Römer-Paakkanen (2004, s. 45) påpekar att fostran till företagsamhet är en krävande uppgift för lärarutbildning och -fortbildning. Hon framhåller att skillnaderna mellan skolor och städer varierar kraftigt, när det gäller kvaliteten och omfattningen av fostran till företagsamhet i utbildningen. Därför ser det inte ut att vara tillräckligt med en text i en läroplan utan för att kunna uppnå stadgade målsättningar behövs framför allt intresserade, kunniga och engagerade lärare.

Mitt femte motiv är pragmatiskt och relaterat till *bristen på forskning*, i synnerhet på svenskt håll i Finland trots att vissa ansatser gjorts (jfr Backström-Widjeskog, Kuisti & Hansén, 1999; Elo, 2006). Även om forskningen är välut-

vecklad inom en ekonomisk kontext, är den fortsättningsvis knapphändig inom en pedagogisk<sup>8</sup>. Leskinen (1999, s. 19) påpekar att fostran till företagsamhet ur vetenskaplig synvinkel har behandlats mycket fragmentariskt och i ringa omfattning, trots att det sedan början av 1990-talet varit ett aktuellt tema både i den utbildningspolitiska och i den samhällspolitiska diskussionen i Finland.

I anslutning till dessa motiv ser jag det även intressant att studera företagsamhetsfostran inom ett geografiskt område, landskapet Österbotten, som anses ha en stark företagartradition. Ylikangas (1999) har studerat rötterna till denna livsstil som värdesätter karaktärsdrag som brukar känneteckna företagsamhet.

Men hänvisning till anförda motiv sammanfattas *studiens övergripande syfte* i ambitionen att *öka förståelsen för innebörden i fostran till företagsamhet och granska hur denna fostran ur ett lärarperspektiv kunde komma till uttryck i skolan*. Eftersom lärarna är i en nyckelposition då det gäller att verkställa temaområdet är det motiverat att välja deras perspektiv, särskilt i en situation då bristen på forskning fortfarande är uppenbar. Om fostran till företagsamhet skall få genomslagskraft är det nödvändigt att förstå lärarnas sätt att förhålla sig till och upptäcka hinder och möjligheter för att i det pedagogiska arbetet kunna realisera den.

I denna studie har jag valt att granska företeelsen genom att fråga lärare om deras syn på företagsamhetsfostran. Däremot har jag inte studerat hur elever uppfattar företeelsen, men det är motiverat att påpeka att elever influeras av de innebörder läraren lägger i olika företeelser och teman eftersom innebörderna påverkar handlingen (Foucault, 1972). På så sätt kan elevers förhållningssätt till fostran till företagsamhet reflekteras i de uppfattningar lärare företräder. Variation i

---

<sup>8</sup> Jfr ex. Hjort, 2001; Leskinen, 1999; Mahieu, 2006; Remes, 2003; Ristimäki & Evälä, 2001.

hur temaområdet uppfattas och förstås har betydelse för hur det tolkas och tillämpas i olika sammanhang. Vid konkretiseringen av fostran till företagsamhet är det motiverat att noggrant tänka igenom dess karaktär, målsättningar och på vilka sätt den kan genomföras i utbildningar.

Då avhandlingen slutförs har ett drygt decennium förflutit sedan fostran till företagsamhet infördes i läroplanen 1994 och vi har fått ett visst perspektiv på temat. Med utgångspunkt i presenterade motiv upplever jag forskningen relevant dels med tanke på lärares motivation att våga arbeta så att de stöder elevers utveckling mot företagsamhet, dels med avseende på utvecklingen av innehållet i en studiehelhet för fostran till företagsamhet som kunde användas exempelvis inom lärarutbildningen.

## **1.2 Avhandlingens uppbyggnad och innehåll**

Studiens huvudrubrik, *Du kan om du vill*, föddes dels i samband med den teoretiska bakgrundsteckningen, dels i samband med genomgången av datamaterialet. De intervjuade lärarna betonar starkt elevernas egen aktivitet, i operationaliseringen av företagsamhet. Lärarna uttrycker även vikten av att i undervisningen förmå locka fram elevernas inneboende resurser och stöda dem i deras utveckling mot självständiga, säkra och handlingskraftiga individer, det vill säga att stimulera utvecklingen av sådana kvaliteter som anses vara betydelsefulla i dagens arbetsliv.

I min process att bygga upp avhandlingen har jag rent textmässigt prövat mig fram med hjälp av olika disponibla alternativ, och avhandlingen har vuxit fram steg för steg. Mitt slutliga val är ett av flera möjliga alternativ. Struktureringen av avhandlingen är i grunden en subjektiv process som innehåller olika rationella avvägningar. Den teoretiska bakgrundsteckningen har vuxit fram parallellt med

redovisningen av den empiriska delen i en dialektisk process. Den struktur jag stannat för representerar den logiska rationalitet som varit vägledande för min gestaltning av avhandlingen.

Min ambition att kunna ge ett svar på frågan om vad fostran till företagsamhet är och hur den tolkas och förstås av lärare leder mig in på en komplex och mångdisciplinär studie. Företagsamhetsfostran låter sig svårligen beskrivas på ett entydigt sätt och variationerna i definitionerna är beroende av *vem* som väljer att definiera, utifrån vilka *perspektiv* och i vilken *kontext*. Mitt huvudsakliga perspektiv är pedagogiskt vilket inte utesluter nödvändigheten av att granska temat även ur andra perspektiv.

Utifrån företeelsens komplexitet har jag i den teoretiska bakgrundsteckningen valt att positionera fostran till företagsamhet utgående från sex perspektiv, som jag också kallar spår<sup>9</sup>: språkliga, ekonomiska, utbildningspolitiska, kulturella, psykologiska och pedagogiska, som ju är huvudspåret. Den språkliga positioneringen syftar till att öka begreppsförståelsen inför den fortsatta diskussionen. De ekonomiska, utbildningspolitiska och kulturella spåren hänförs till ett samhällsperspektiv medan de psykologiska och pedagogiska spåren utgår från ett individperspektiv. Mitt forskningsintresse ligger således i detta spänningsfält där samhällsperspektivet och individperspektivet smälter samman. Kapitlet avslutas med en konklusion.

I kapitel tre presenteras mina forskningsfrågor i relation till problemställning och syfte. Metodiska överväganden vid val av forskningsmetodisk ansats, empiriskt

---

<sup>9</sup> I syfte att positionera företeelsen utgående från olika spår ligger ambitionen i att tydliggöra och särskilja. Spåren skall inte uppfattas som heltäckande perspektiv, utan de utgör den struktur vari fokus ligger. Positionering utgår från vårt behov av att kategorisera och förenkla vår omgivning, att således strukturera den information som finns att tillgå (Malmquist, 2003).

material och uppläggning av undersökningen diskuteras. Forskningsprocessens gång illustreras och principerna för resultatbearbetning och tolkning redovisas. Kapitlet avslutas med en diskussion kring validitet, reliabilitet och forskningsetik.

I den empiriska studien intervjuas ämneslärare verksamma inom grundskolans högre stadium och inom andra stadiet. Resultatet av lärarintervjuerna redovisas i kapitel fyra. Lärarnas röster uttrycks via excerpter ur intervjuerna och kapitlet innehåller följaktligen många och en del långa citat. Förhoppningen är att valet av detta tillvägagångssätt stimulerar läsarens intresse och fördjupar förståelsen för hur lärarna i undersökningen tänker om fostran till företagsamhet. Många svar innehåller flera aspekter som hänger samman på ett logiskt sätt och det är detta sammanhang jag vill synliggöra. Därför återges citaten inne i texten i stället för i en separat bilaga.

I kapitel fem sammanvävs de empiriska resultaten med studiens teoretiska perspektiv. Den metodiska uppläggningsen diskuteras och resultaten sammanfattas. Ambitionen är att de forskningsresultat som presenteras kan fungera som underlag för ändamålsenligt upplagd fortbildning som ger kunskap om och en ökad förståelse för fostran till företagsamhet. Studien avslutas med en diskussion kring fortsatt forskning.

## **2 Fostran till företagsamhet – positionering och spår**

Företagsamhet är, såsom framkommit, ett multidisciplinärt fenomen. För att definiera och tydliggöra innebörden utgår den teoretiska studien från sex olika spår, som samlar sådana dimensioner som allmänt anses belysa forskningstemat. Företagsamhetens väsen är nämligen komplext sammanlänkad med en mängd olika omständigheter och värden som kan sammanföras i dessa spår, vilka här är det språkliga, det ekonomiska, det utbildningspolitiska, det kulturella, det psykologiska och det pedagogiska. Diskussionen knyts till skola och utbildning oberoende av vilka spår som behandlas. Inledningsvis görs en definitionsmässig positionering och kapitlet avslutas med en sammanfattande konklusion.

### **2.1 Definitionsmässig positionering**

Den definitionsmässiga positioneringen är betydelsefull för den fortsatta diskussionen därför att den erbjuder begreppsliga verktyg att hantera avhandlingens tematik. Härledning och betydelse diskuteras och syftar till att visa på företeelens varierande tolkningsmöjligheter. Inledningsvis kommer jag att följa en konventionell uppdelning av företagsamhet i en yttre och en inre. Uppdelningen underlättar struktureringen av diskussionen, men dikotomiseringen existerar endast på en analytisk nivå. I praktiken är delarna sammanflätade och beroende av varandra, trots variationer i utgångspunkt och inriktning. Den yttre dimensionen

knys till en nationell och kollektiv utveckling av den explicita, synliga delen av företeelsen medan den inre fokuserar på den implicita sidan, det vill säga på de inre drivkrafter som styr individens egen utveckling.

### 2.1.1 Etymologisk och semantisk bestämning

I det följande använder jag ordet *entreprenörskap* liktydigt med *företagsamhet*. *Entrepreneur* kommer från latin och betyder den som går framåt, tar initiativ. Redan under 1100-talet användes ordet i det franska språket. I Dictionnaire de la langue française från år 1437 ges tre definitioner på ordet entrepreneur. Den mest allmänna betydelsen, *celui qui entreprend quelque chose*, refererar till en aktiv person som får något gjort. Det relateras även till *contractor*, i betydelsen den som gör upp ett kontrakt för sin livskarriär och därtill hörande handlingar. Orden har härletts från verbet *entreprendre*, som betyder att göra (företa sig) något och ta ansvar. Den etymologiska översättningen av ordet kunde lyda att ”greppa tag i de möjligheter som uppenbarar sig”. På 1500-talet förknippades *entrepreneur* med krigsliknande handlingar och entreprenören beskrevs som hård och villig att riskera sitt liv och sin förmögenhet för att nå sina mål (Landström, 2000, s. 21; Ristimäki 1998a, s. 14).

I det engelska språket knöts företagsamhet på 1300-talet till ord såsom *project*, *projector* och även *adventurer*, som beskriver en person som uppnår något på egen risk. Senare infördes även fokus på vinstmöjlighet. På 1700-talet, när samhället i högre grad började inriktas mot produktion och företagande i dagens bemärkelse, utökades betydelsen till att omfatta beskrivningar av den ekonomiska processen och var inte enbart relaterad till individuella handlingar (Kyrö, 1997b, s. 32). Företagsam kan i engelskan översättas med både *enterprising* och *entrepreneurial* där den förra mera koncentrerar sig mot karaktärer såsom initiativrik, driftig, handlingskraftig och djärv och kan således jämföras med den latinska och franska betydelsen som betonar aktivitet och framåtanda. Den senare ter-



men, *entrepreneurial* (på svenska entreprenörskap) kan översättas på ett likformigt sätt, men har en starkare anknytning till affärsvärlden (Johannisson & Mad-sén, 1997, s. 60 f; Ristimäki 1998a, s. 14). Gibb (1988) definierar entreprenören (*entrepreneur*) som en representant i ett större system som består av företagsamma (*enterprising*) individer, vilket innebär att *enterprise* representerar en bredare bas än *entrepreneur*.

En *företagsam* individ karaktäriseras i Nationalencyklopedin (2006) som driftig, initiativkraftig och uppfinningsrik, en person som gärna startar egen, självständig verksamhet. Den företagsamma individen stävar efter originalitet, vill alltid att något skall hända, och vill bryta gamla mönster. Misslyckande upplevs som en lärdom, inte ett nederlag (Koiranen & Pohjansaari, 1994, s. 36).

I den pedagogiska kontexten definierar Paasio (Nissilä, 1997, s. 22 f) *företagsamhet* som en etisk grund för livet – ”det är rätt att vara flitig”. Förutom den etiska grunden, ser han företagsamhet som en nyckel till förändring och betonar att det även handlar om spontant/frivilligt lärande, vilja att lära sig, empati och kommunikation.

I läroplanen för den finska skolan används termen *yrittäjyys*<sup>10</sup> och *yrittäjyyskasvatus* (*företagsamhetsfostran*). *Yrittäjä* och *yrittäjyys* härstammar från *yrittää*, som till svenskan översätts med att försöka (sig på något), att sträva mot något. *Yrittäjä*, företagare, kan bokstavligen översättas till ”den som försöker”. Med *yrittäjyys* menas ofta *yrittelijäisyys* som i ordboken förklaras som företagsamhet, driftighet, energi, aktivitet, verksamhetslust, handlingskraft och initiativkraft

---

<sup>10</sup> Förutom att finskan har en bredare förklaring till ordens betydelse än den svenskspråkiga väljer jag att lyfta fram de finska begreppen eftersom de nationella läroplansgrunderna har utvecklats från en finskspråkig till en svenskspråkig version i Finland. Ett annat motiv till att översätta de finska orden ligger i det faktum att mycket av den forskningslitteratur kring företagsamhetsfostran som jag tagit del av är skriven på finska och därför behöver jag få en korrekt översättning av termerna.

eller -rikedom. Men *yrittäjyys* används dessutom om den verksamhet som företagaren bedriver och för att uttrycka själva företagaran, medan *yrittävvyys* däremot översätts till företagsam. Ordet *yritteliäs* innebär företagsam, driftig, energisk, aktiv, handlingskraftig samt att ha förmåga att ta initiativ (Suomi-Ruotsi-suursanakirja, 2004).

I den rikssvenska och norska vokabulären har *pedagogiskt entreprenörskap* kommit att användas om det som i GgL-94 benämns företagsamhetsfostran. Entreprenörskap kan med andra ord handla om resultat (vinst) eller om specifika beteenden, vara starkt kopplad till lönsamhet eller knyts an till sociala aktiviteter som inte poängterar lönsamhet. (Leffler, 2006; Mahieu, 2006; Røe Ødegård, 2000; Sjøvoll & Skåland, 2002).

I Norge talas förutom om pedagogiskt entreprenörskap även om *elevbedrift*, som utgår från en problemorienterad och erfarenhetsbaserad pedagogik. Det är eleven som genom sin "bedrift" är aktiv och ansvarstagande. Målsättningen med denna process är att bygga upp förmåga till samarbete och ansvar samt att öka lokal-kännedomen och kunskapen om resurser. Detta sker genom ämnesöverskridande undervisning som strävar efter att öka handlingsbenägenhet och företagsamhet hos eleverna. Centrala aspekter i processen är produktivitet, resultatorientering och attitydförändring gällande företagsamhet (Dalane & Bach Nielsen, 2000).

Tanken om att fostran till företagsamhet utgör en *process*, som utvecklas i enlighet med förändringar i samhället, utvecklas av Ojala och Pihkala (1994). En process beskrivs enligt Svenska Akademiens ordlista (1992) som ett förlopp eller en utveckling(sgång). I pedagogiska sammanhang placeras processen, och den kunskap som emanerar ur den, inte inom något visst ämne utan processen knyts an till studiet i sig, likt den norska målsättningen ovan. I processen övar och stärker eleven sin förmåga att med nyfikenhet och engagemang närma sig ett område

och hon/han tillåts söka och skapa sin egen kunskap (Maltén, 1997, s. 96). Tiller (1999, s. 197) framhåller att var och en av oss disponerar enorma resurser, om vi sporras till att använda dem. Han påpekar lyriskt att i den edukativa processen ”är förändringspotentialen stor, då när aktiviteten griper tag i vår själ”. Betydelsefulla delar utgörs således av egen aktivitet och problemlösningsförmåga. Andra centrala faktorer är framväxten av självständighet och reflekterad kunskap.

Företagsamhetsfostran innehåller även begreppet *fostran*. Sjöberg (2002, s. 57) hävdar att alla fenomen som förknippas med fostran är i grundkaraktären pedagogiska. Fostran är en form av interaktionsprocess mellan individen och hennes kulturella omgivning. I denna process överförs kulturella värden till nästa generation, med respekt för individens egenvärde.

Fostrans mål är en mogen personlighet (jfr Jacobsen, 2002; Sjöberg, 2002). I sista hand är fostran en förpliktelse för varje vuxen att lotsa den växande generationen till ansvar, oberoende och överlevnad. Syftet är att föra det ”goda” samhället och kulturen vidare inom denna mogna personlighet (Rosenberg, 2004, s. 122 f). Rosenberg hävdar att ju mer komplex samhällsordningen blir och ju mer av ackumulerade, opersonliga kunskaper och värderingar som måste överföras från en generation till en annan, desto större blir kraven på barns fostran och desto mer institutionaliserad blir fostransprocessen.

I diskussionen om vad fostran till företagsamhet handlar om är fostran och lärandeprocessen centrala. Kyrö (2001, s. 92-101) uppger att en diskussion om företagsamhetsfostran inte kan föras utan fokus på fostran. I sådant fall förlorar hela denna mänskliga aktivitet som hon kallar den, sin poäng och leder till att diskussionen blir poänglös. Hon påpekar att man i den litterära diskussionen

kring företagsamhetsfostran inte i tillräcklig grad har reflekterat över detta faktum trots att perspektiven på forskningen varierar.

Remes' forskning utgår från Kyrös perspektiv. Remes hävdar att en pedagogik för fostran till företagsamhet borde vara förtrogen med ett vad hon kallar "för företagsamhet naturligt lärande" och framhåller att det är en utmaning för lärarutbildare och lärare att skapa och uppdatera denna yrkesskicklighet. Hon hänvisar till Gibb som anser att fostran till företagsamhet är en företeelse som kräver en öppen verksamhetsmiljö för att kunna förverkligas, vilket även har konstaterats av andra forskare (jfr Johannisson & Madsen, 1997; Kyrö, 1997a; Kyrö 1997b). Den öppna verksamhetsmiljön aktiverar en egen lärandeprocess för företagsamhet. Den lärande måste få information och ansvara för de resurser som behövs i verksamheten. I denna process, som uppstår då individen får känna sig fri, spontan, skapande och ansvarsfull, skapas det unika i situationen som kan kallas fostran till företagsamhet (Remes, 2003, s. 92).

*Företagsamhet* och *entreprenörskap* kan sammanfattningsvis definieras som ansvarstagande aktivitet, förmåga att gripa tag i möjligheter men även som risktagande, produktivitet, resultatorientering och kunskap om resurser. Fostran till företagsamhet inbegriper en *process*, och en fokus på *fostran*. Detta innebär dels en målsättning riktad mot attitydfostran, dels en vidareutveckling av samhället. Dessutom utvecklas även individuella resurser och värderingar genom ett aktivt sökande och skapande av egen kunskap. Det är således skillnad mellan *att ha kunskap om* företagsamhet (företagskunskap) och *att fungera* företagsamt (Remes, 2003). Jag återkommer till denna diskussion i avsnitt 2.6.3.

## 2.1.2 Inre och yttre företagsamhet

Enligt europeiska kommissionens expertgrupp (2004) består fostran till företagsamhet av två centrala dimensioner som jag här benämner *inre* och *yttre* företagsamhet. Den yttre ser fostran till företagsamhet i ett snävt perspektiv, en utbildning som ges i syfte att få kunskap om företagsamhet. Målet med fostran till yttre företagsamhet är att utveckla kunskaper och färdigheter som behövs för att grunda och driva företag och att öka de studerandens kunskaper om företagande som en alternativ yrkesbana.

Den andra dimensionen däremot betonar att fostran till företagsamhet skall förstås som en vidare företeelse än enbart kognitiva färdigheter i fråga om företagsamhet. Den inre dimensionen tar fasta på begreppet fostran. Företeelsen är riktad mot attityder till företagsamhet och företagsamhetsfärdigheter, som innefattar utvecklingen av vissa personliga egenskaper och vars direkta tyngdpunkt ligger någon annanstans än på grundandet av nya företag. Det centrala målet är att fungera företagsamt och definieras enligt expertgruppen som ett främjande av personliga egenskaper såsom kreativitet, risktagningsförmåga och ansvarstagande.

Även inom den pedagogiska forskningen identifieras fostran till företagsamhet i en inre och en yttre dimension. Den inre dimensionen inkluderar individens företagsamma tanke-, handlings- och förhållningssätt till arbete. Inre företagsamhet beskrivs genom personliga kvaliteter (personlighetsdrag), både ärvda och förvärvade som hör till individens egen utveckling, hans/hennes beteende, attityder och sätt att handla. Dessa kan bestå av en kombination av initiativförmåga, nyfikenhet, flexibilitet, kreativitet, egen aktivitet, tålamod, ihärdighet och motivation att prestera. Kvaliteterna understöder bland annat förmåga att effektivare inhämta kunskap, att ta ansvar för det egna handlandet samt att lösa problem och

att arbeta målmedvetet. Inre företagsamhet kan även relateras till en arbetsatmosfär eller en anda som sporrar till företagsamhet (t.ex. Jankkari, 1993, s. 16; Heikkilä, 2006, s. 88; Merimaa m.fl., 1993 s. 11; Utbildningsstyrelsen, 1993, s. 35). Den inre dimensionen utgår således från expertgruppens uppfattning om företeelsen i ett vidare perspektiv som beaktar utvecklingen av personliga egenskaper och tänkesätt och inte enbart kognitiva färdigheter.

Inre företagsamhet ses som en förutsättning för framgångsrik yttre företagsamhet. Med yttre företagsamhet avses sådana faktorer som är till hjälp för en målinriktad och självständig människa då hon förbereder sig för att bli företagare. Faktorer som hör samman med yttre företagsamhet är bland annat yrkesskicklighet, arbetserfarenhet, affärskunnande och marknadskännedom (Jankkari, 1993).

Den yttre dimensionen handlar om att ha beredskap att kunna omsätta sina idéer i praktisk verksamhet, att kunna grunda och driva ett företag, vilket fokuserar på ett kognitivt innehåll. Denna dimension fokuserar på kunskap och färdighet om företagande, och kan således relateras till den dimension som expertgruppen ovan angav ett snävare perspektiv.

Hur har dessa definitioner förankrats i skolan? Frågan är omfattande och inget enkelt svar kan ges, men genom den fortsatta diskussionen hoppas jag kunna belysa olika aspekter på definitionsfrågan. En stor del av den information som i början av 1990-talet gavs till skolorna inför lanseringen av temaområdet, hade utarbetats av institutioner med ekonomisk inriktning. Detta bidrog till att innehållet operationaliserades som projektverksamhet eller affärsverksamhet med målsättningen att öka kontakten med näringslivet i lokalsamhället eller att utveckla och driva egen företagsverksamhet (ex. Ojala & Pihkala, 1994). Dessutom hämtades impulser från England, Kanada och USA där fokus ofta ligger på yttre företagsamhet (Erkkilä, 2000).

Merimaa m.fl. (1993, s. 11 f) poängterar att det att fostra till företagsamhet alltid inbegriper en fokus på såväl inre som yttre företagsamhet. Temaområdet skall inte enbart förknippas med givna läroämnen<sup>11</sup> utan ingå i allt pedagogiskt arbete, öka integrationen mellan läroämnena och framhäva interaktionen mellan teori och praktik. Det skall ses som en ämnesshelhet som använder innehållet i olika läroämnen som redskap för kreativ problemlösning (Arveli, 1993, s. 25). I det idématerial (Utbildningsstyrelsen, 1993) som delades ut till skolorna i och med lanseringen av temaområdet i läroplanen lyfts samarbetsbetonade metoder, projektarbeten, temadagar och evenemang fram som verksamheter som stöder målen för pedagogiskt entreprenörskap.

I den språkliga bestämningen spåras härmed kontextuellt relaterade variationer i förståelsen av fostran till företagsamhet som i grova drag går att identifiera i en yttre och en inre dimension. Denna uppdelning förenklar förståelsen av dess mångdisciplinära karaktär och hur den uppfattas av inte enbart forskare, utan också av lärare och övriga (jfr Brockhaus, Hills, Klandt & Welsch, 2001; Cooper, 2003; Filion, 1998; Gustafsson, 2004; Kendrick, 1999; Remes, 2003). Frågan är om uppdelningen förenklar för mycket. Dimensionerna är interrelaterade och båda existerar i olika former av fostran till företagsamhet. Jag återkommer till denna fråga i avsnitt 2.6.

---

<sup>11</sup> I idématerialiet (Utbildningsstyrelsen, 1993, s. 12 f) nämns även att miljö- och naturlära, modersmål och konst- och färdighetsämnen för grundskolans lägre årskurser och elevhandledning, samhällslära, modersmål, matematik, konst- och färdighetsämnen i de högre årskurserna utgör sådana läroämnen där företagsamhet på ett naturligt sätt kan behandlas. I gymnasiet föreslås däremot att företagsamhet kan behandlas som en separat ämnesshelhet som omspannar hela skolan eller inplaceras i tillämpade studier antingen i anslutning till olika läroämnen eller, märk väl, som egna kurser.

### **2.1.3 Företagsamhet – ett multidisciplinärt fenomen**

Företagsamhet/entreprenörskap kan sammanfattas som en aktuell multidisciplinär samhällsföreteelse som definieras i sitt unika sammanhang (ex. Cunningham & Lischeron, 1991, s. 45-61; Hyrsky, 2001; Landström, 2000, s. 129). När fost-  
ran till företagsamhet introducerades i våra grundskolor under 1990-talet var målsättningen övervägande samhällsekonomiskt inriktad, medan många lärare i grundskolan med utbildning inom det pedagogiska, beteendevetenskapliga fältet, tolkade företagsamhet i en riktning som underströk inre företagsamhet.

Enligt Filion (1998) tenderar forskare och professionella yrkesutövare att definiera företagsamhet/entreprenörskap genom att använda sig av termer främst inom den egna forskningsdisciplinen. Detta kunde exempelvis innebära att ekonomer i huvudsak associerar entreprenörskap i relation till ett ekonomiskt system, medan beteendevetare föredrar att definiera företagsamhet utgående från individen. Beroende på vilket perspektiv man antar framträder olika aspekter.

Perspektiven ger å ena sidan en nyanserad och fördjupad kunskap, men blir å andra sidan svåra att överblicka på grund av att olika discipliner har sitt eget synsätt. Landström (2000) anser att integrationen av forskningen inte lyckats speciellt väl och den fragmentariska karaktären innebär enligt honom att kunskapsackumuleringen och dialogen mellan forskare därför påverkas i en negativ riktning (jfr Brockhaus, Hills, Klandt & Welsch, 2001).

Trots att såväl Mahieu (2006) som Remes (2003) har bedrivit forskning inom den pedagogiska vetenskapen, varierar deras synsätt. Mahieu hävdar att konceptet för företagsamhet i undervisningen har utvecklats inom den ekonomiska sektorn, medan Remes (2001) framhåller att företagsamhet i undervisningen grundar sig på en pedagogisk syn, relaterad till den pedagogiska vetenskapen, som



dock har sin förankring i samhällsvetenskapen. Utifrån detta faktum slår Remes fast att fostran till företagsamhet består av en förening av två olika discipliner, den beteendevetenskapliga, i bemärkelsen den pedagogiska, och den samhällsvetenskapliga, i bemärkelsen företagsekonomiska, som metodologiskt sett har olika traditioner<sup>12</sup>. Detta innebär att de förklaringsmodeller som konstrueras är beroende av vilka utgångspunkter som väljs för forskningsuppgiften.

Företagsamhet kan enligt Kyrö (1997a, s. 204) studeras inom tre olika former. Den *yttre* (ulkoinen) företagsamheten fokuserar på det materiella och på en pedagogik som främst motsvarar näringslivsrelaterad pedagogik. Den *inre* (sisäinen) företagsamheten fokuserar på samarbetsrelaterad pedagogik, medan den *spontana* (omaehtoinen) företagsamheten plockar fram den självständiga och nyskapande processen i lärandeomgivningen. Hon skiljer alltså på tre olika former, inte enbart på inre och yttre företagsamhet, utan på inre, yttre och spontan företagsamhet.

För att skapa ett företagsamt förhållningssätt behövs ett helhetstänkande om företagsamhet som inbegriper individen (det spontana), gruppens växelverkan (inre) och det materiella (yttre). Remes (2003, s. 109 f) poängterar att fostran till företagsamhet kräver en öppen lärandeomgivning. Hon framhåller, i likhet med Kyrö (2000), ett helhetstänkande kring företagsamhet och människan, att människan av naturen är företagsam och att omgivningen påverkar hur hennes företagsamhet kommer till uttryck.

Inom den grundläggande utbildningen definierar Remes (2004, s. 87-94) entreprenörskap som en utveckling av en grundinställning i stället för studier i företagarkunskap. Hon anser att *fostra* till företagsamhet kan utgöras av en studiem-

---

<sup>12</sup> Positivism respektive hermeneutik.

tod där elever lär sig företagsamhet och delaktighet i framtidsutvecklingen. Pedagogiskt entreprenörskap kräver mångsidig aktivitet av eleverna och det pedagogiska arbetet utgår från exempelvis problemlösning, elevcentrering, erfarenhetsbaserat och situerat lärande. Målet är ett aktivt förhållningssätt till det egna lärandet och till förmågan att sysselsätta sig själv.

Även Ojala och Pihkala (1994, s. 13) pekar på det multidisciplinära och på osäkerheten i terminologin. De definierar fostran till företagsamhet som en företeelse som skall bidra till att utveckla förmåga till företagsamhet (entrepreneurship), som då inbegriper vad de framhåller som både inre och yttre företagsamhet. Erkkilä (2000) påpekar att begreppet *entrepreneurship education* har fokus enbart på yttre företagsamhet, relaterad till affärskunnande och företagsverksamhet, medan *enterprise education* inkluderar aspekter som kan relateras till såväl inre som yttre företagsamhet<sup>13</sup>. Koironen och Peltonen (1995, s. 10) vill framhålla att syftet med fostran till företagsamhet alltför ofta har koncentrerats till att starta och driva företag och föreslår därför att syftet måste vidgas och att företagsamhet i stället skall ses som en del av den studerandes personliga utveckling. De hävdar att fokus på studerandens utveckling i ett längre perspektiv utfaller i konkret skapande av nya företag.

Filion (1998) har noterat att det är få teman som intresserar specialister från så många olika forskningsdiscipliner. Han har kartlagt att inom exempelvis psykologisk forskning tenderar definitionen att riktas mot karaktärer såsom initiativrik, flexibel och energisk, medan ekonomer håller fast vid entreprenören som inno-

---

<sup>13</sup> Intressant i detta sammanhang är att i den engelskspråkiga översättningen av GgL-94 används benämningen "entrepreneurship education", vilken då enligt de definitioner Gibb (1988) erbjuder skulle inbjuda till förståelse av företeelsen ur en snävare dimension (National Board of Education, 1994).

vatör och en drivkraft för utveckling. Finans- och börsspecialister definierar där-  
emot entreprenören som risktagare (se även fotnot<sup>14</sup>). Filion konstaterar härmed,  
med hänsyn till entreprenörskapets multidisciplinära rötter, att varje teori om  
ämnet bör vara såväl flexibel som mångdimensionell.

Vart och ett av perspektiven klargör vissa begränsade sidor av företagsamhet och  
därför är det nödvändigt att kombinera flera perspektiv för att försöka åstad-  
komma en helhetsbild av temat (Kendrick, 1999). Företagsamhet har definierats  
och värdesatts på olika sätt under olika perioder. Enskilda individers värderingar  
är starkt influerade av omgivningen och den kultur som råder. Flera forskare och  
författare<sup>15</sup> betonar att företagsamhetens väsen är sammanlänkad med olika  
samhällsfaktorer och värderingar. Dessa faktorer rymmer *ekonomi*, *politik* och  
*kultur*. Den ekonomiska, (utbildnings)politiska och kulturella kontexten influerar  
gestaltningen av våra liv och påverkar oss allt kraftigare på grund av den eko-  
nomiska makten, massmediernas inflytande och det informationsflöde som om-  
ger oss (Wain, 2004, s. 9). I pedagogiskt inriktad forskning blir även *psykologis-*  
*ka* och *pedagogiska* områden intressanta. I min ambition att fördjupa förståelsen  
för fostran till företagsamhet och dess tolkningsmöjligheter vill jag således beak-  
ta helhetstänkandet och det mångdisciplinära och granskar i det följande företag-  
samhetsfostran utgående från centrala spår inom dessa områden, där det pedago-  
giska utgör huvudspåret.

---

<sup>14</sup> Ingenjörer och driftsföretag ser entreprenören som en god distributör och koordinator av resurser. Förvalt-  
ningsorganisationer tenderar att se entreprenören som en värdefull tillgång, en som kan organisera och utveckla  
riktlinjer och visioner samt utnyttja resurserna på ett optimalt sätt. Specialister på marknadsföring definierar i  
sin tur entreprenören som den som kan identifiera och urskilja möjligheter och utveckla kundinriktat tänkande  
(Filion, 1998).

## 2.2 Ekonomiska spår

Fostran till företagsamhet har som ett temaområde i läroplanen primärt vuxit fram ur ett samhällsekonomiskt behov. I uppdelningen i inre och yttre företagsamhet utgår den senare vanligtvis från en samhällsekonomisk, eller mer precist företagsekonomisk<sup>16</sup>, synvinkel och relateras då till kunskap om företagsverksamhet med fokus på ekonomisk expansion, affärskunnande och utveckling av nya företag och arbetsplatser. Inom den ekonomiska forskningen definieras företagsamhet således i relation till ett system. Enligt Gustavsson (2003, s. 174) består samhället som system av staten och marknaden. I detta avsnitt gör jag en historisk översikt för att sedan avsluta med en konkretisering av fostran till företagsamhet utgående från de ekonomiska spåren.

### 2.2.1 Ekonomiskt orienterad teoribildning

Företagsamhet/entreprenörskap kan generellt betraktas som ett relativt ungt forskningsområde<sup>17</sup> jämfört med det faktum att entreprenöriella aktiviteter<sup>18</sup> mer eller mindre alltid har existerat i det mänskliga samhället. Begreppet introducerades i ekonomiska sammanhang av Cantillon på 1700-talet och förknippades då med det från 1500-talet rådande språkbruket av begreppet som utgjordes av *risktagande och osäkerhet*. Trots att termen *entrepreneur* användes även innan Can-

---

<sup>15</sup> Exempelvis Drucker, 1986; Filion, 1998; Hietala, 1987; Johannisson & Madsén, 1997; Kendrick, 1999; Kyrö, 1998; Leskinen, 1999; Mahieu, 2006 och Remes, 2003.

<sup>16</sup> Företagsekonomi står för studier av företag med syfte att höja kunskapsnivån om företags förutsättningar, villkor och verksamheter. Vissa ekonomiska ämnesområden (ex. finansiell ekonomi) kan behandlas inom både företags- och nationalekonomi. Nationalekonomins huvudsakliga studieobjekt har med hushållningen av knappa resurser att göra. Samhällsekonomi är den sammanfattande benämningen på alla ekonomiska företeelser och aktiviteter. Dess frågeställningar kan analyseras inom nationalekonomi (Nationalencyklopedin, 2006).

<sup>17</sup> En av de första kurserna i entreprenörskap och innovation hölls av Peter Drucker vid universitetet New York 1953 och den första konferensen om entreprenörskap hölls år 1970 vid Purdue University, Indiana (Cooper, 2003).

<sup>18</sup> Ur samhällsekonomiskt perspektiv handlar entreprenöriella aktiviteter i allmänhet om att sälja till ett högre pris än inköpspriset, eller att producera och sälja varor och tjänster.

tillons introduktion av företagsamhet, konstaterar Schumpeter (1954, s. 222) att Cantillon var den första som kunde erbjuda en relativt klar begreppsdefinition av företagsamhetens olika delar. Cantillon, som i dag skulle ha kallats för en ”företagsam kapitalist” (venture capitalist), definierade en entreprenör som ”den som söker efter (affärs)möjligheter” med speciell betoning på smarta, välriktade ekonomiska handlingar i syfte att uppnå optimal avkastning på investerat kapital. Entreprenören är således en risktagare (Filion, 1998; Hyrsky, 2001; Thornton, 2005). Företagsamhetens olika element skulle då enligt Cantillon innefatta möjlighetssökande med betoning på ekonomiska handlingar, risktagande och vinstfokusering.

I slutet av 1700-talet vidgade ekonomen Say definitionen på ”entreprenör” genom att tillägga funktionerna som *koordinator* och *beslutsfattare* inom en produktions- och/eller affärsorganisation. Både Cantillon och Say var inte enbart intresserade av det ekonomiska, utan även av den verkställande aspekten på företagande, av företagsutveckling och av ledarskap. Say har enligt Filion (1998) fått benämningen ”the father of the entrepreneurship”, eftersom han anses ha introducerat entreprenören i en ekonomisk kontext, men han är ändå mera känd för sin ”lag” som går ut på att den totala tillgången skapar sin egen sammanlagda efterfrågan (Sechrest, 2005).

De entreprenöriella aktiviteterna var under 1700- och 1800-talen starkt knutna till personer med stort kapital. Därför var det naturligt att förena dessa verksamheter. Enligt Landström (2000) företräds detta *kapitalistiska*<sup>19</sup> synsätt av anglo-saxiska ekonomer såsom Smith och Keynes. Smith hävdade att det var marknadskrafterna som säkrade produktionen av varor och service. Hans syn på den ekonomiska tillväxten krävde två förutsättningar. Den ena betonade fri mark-

---

<sup>19</sup> Kapitalism innebär en ständig expansion av produktion och kontinuerlig ökning av rikedom.

nadsekonomi utan statligt stöd och den andra poängterade fri konkurrens framom monopol. Keynes ger heller inte entreprenören någon central roll i den ekonomiska utvecklingen, utan denne skall ses som en kapitalägare vars främsta uppgift är att fatta investeringsbeslut (Virtual Economy, 2005).

Pendlingen från entreprenören som kapitalist och risktagare till *innovatör* skedde i samband med den ökade etableringen av nya företagsformer, vilken kom att begränsa kapitalistentreprenörens åtaganden (Landström, 2000, s. 45 f). USA växte fram som en industriell stormakt under slutet av 1800-talet och bidrog till ett ökat intresse för entreprenörskap. Knight var en av grundarna av The Chicago School of Economics och hans distinktion mellan *risk* och *osäkerhet* lärs fortfarande ut i dagens ekonomiska utbildning. Risk kan enligt Knight (2002) kalkyleras, medan osäkerheten inte går att kontrollera. Den vinst som uppstår under osäkra förhållanden är den verkliga entreprenöriella vinsten, medan den regelbundna inkomsten, som också kan betraktas som en vinst, närmast skall förstås som ränta. Eftersom företagande ofta präglas av osäkerhet uppfattas vinsten som en belöning för entreprenören när han/hon fattar beslut under osäkra förhållanden. Knight hävdade att entreprenörens skicklighet ligger i förmågan att hantera osäkerhet, våga ta risker och utöva ansvarsfull kontroll genom att följa olika strategier (Gustafsson, 2004, s. 33; Knight, 2002; Kyrö, 1997a, s. 108; Landström, 2000, s. 21-36; Concise Encyclopedia of Economics, 2005).

Ekonomen Schumpeter, vars tankegångar har sin grund i industriella förändringar under 1800-talet, ansåg att entreprenörskap är en grundförutsättning för ekonomisk utveckling. Schumpeter betonade *innovation* och imperfektion<sup>20</sup>. Han betraktade entreprenören som den aktiva och skapande producenten, en nyckelfigur såväl i den ekonomiska som i den samhällliga utvecklingen. Schumpeter

---

<sup>20</sup> Imperfektion står för förändring och/eller ojämnavikt, för avsaknad av det perfekta.

poängterade att en etablerad företagare inte längre borde kallas entreprenör, utan entreprenören är en innovatör som strävar efter ständig förändring på marknaden genom nya verksamhetskombinationer. Entreprenören är den som rubbar marknaden från jämvikt (jfr Hyrsky, 2001; Kyrö, 1997a, s.120 f; Leskinen, 1999, s. 47 f; Schumpeter, 1934). Även Drucker (1986, s. 31-38) begränsar begreppet till att innefatta endast sådana företagsägare som är innovativa. Han framhåller att entreprenören är en nyskapare, omvärderare och regelbrytare.

I början av 1900-talet enades forskare vid Harvard University om att (det till ekonomin relaterade, min anm.) entreprenörskapet innefattar tre olika dimensioner (den s.k. Harvard-traditionen). För det första är entreprenörskapet förknippat med förändringar i det ekonomiska systemet. För det andra är det en fråga om att skapa organisationer, med andra ord att skapa nödvändiga förutsättningar för kommersialisering av innovationer. Slutligen betraktas vinstfokuseringen som en väsentlig drivkraft för entreprenörskapet (Landström, 2000, s. 45 f). Samtliga dimensioner är fokuserade på ekonomisk nytta och utveckling.

Ett alternativ till Harvard-traditionen, och som kan uppfattas som en utveckling av Schumpeters syn på entreprenörskap, utgörs av human action-traditionen, eller den österrikiska skolan. Den etablerades i slutet av 1800-talet och även här ligger fokus på ekonomisk nytta och utveckling. De främsta företrädarna för inriktningen anses vara von Mises och von Hayek. von Hayek tar fasta på Knights teorier och hävdar att entreprenören måste vara snabb att reagera på förändring och osäkerhet, medan von Mises kombinerar Schumpeters begrepp *innovation* med Knights begrepp *osäkerhet* och *risktagande under kontroll* och framhåller därmed människans förmåga att *ta tillvara möjligheter* som kan leda till vinst (Kendrick, 1999).

En av von Mises studenter, Kirzner, har utvecklat traditionen och utgår från att entreprenören skall betraktas som aktiv och kreativ med förmåga att upptäcka möjligheter till entreprenöriell vinst som förbisetts av andra marknadsaktörer. Han anser entreprenören vara en arbitragör<sup>21</sup> som vill uppnå jämvikt med sitt agerande. I motsats till Schumpeters syn på entreprenören, som genom sitt innovativa handlande är den som skapar förändring, anser Kirzner att entreprenören söker efter bristande jämvikt på marknaden i syfte att utjämna dessa. Hans centrala begrepp utgörs av observation och iakttagelse, och han talar om vikten av att utnyttja möjligheter och fokusera på vinst (Kirzner, 1979).

Hur passar dessa definitioner in i dagens samhälle? Schumpeters syn på entreprenören som innovatör och den som skapar förändring på marknaden skall förstås utifrån den tidiga kapitalismen. Hans synsätt passar väl in i den institutionella miljön som är präglad av privat ägande med en begränsad statlig styrning. Företagandet har däremot förändrats i modern tid genom ökad handel och tjänsteproduktion och ett ökat antal småföretag, vilket avspeglas i human action-traditionen, som betonar entreprenören som möjlighetssökare, skapare och organisatör av nya affärsverksamheter (Hjort, 2001, s. 69; Landström, 2000, s. 47-56; Leskinen, 1999, s. 50).

Baumol (1993) klassificerar ekonomiskt relaterade synsätt på entreprenörskap i två kategorier. Det första synsättet kallar han för *entreprenör-företagsorganisatör* (entrepreneur-business organizer) och det andra för *entreprenör-innovatör* (entrepreneur-innovator). Han positionerar det första synsättet till den klassiska synen på företagaren såsom den beskrivs av bland annat Say, Knight och Kirzner. Till det andra synsättet positionerar Baumol Schumpeters definition av begreppet. Schumpeter, Kirzner och Baumol är enligt Gustafsson

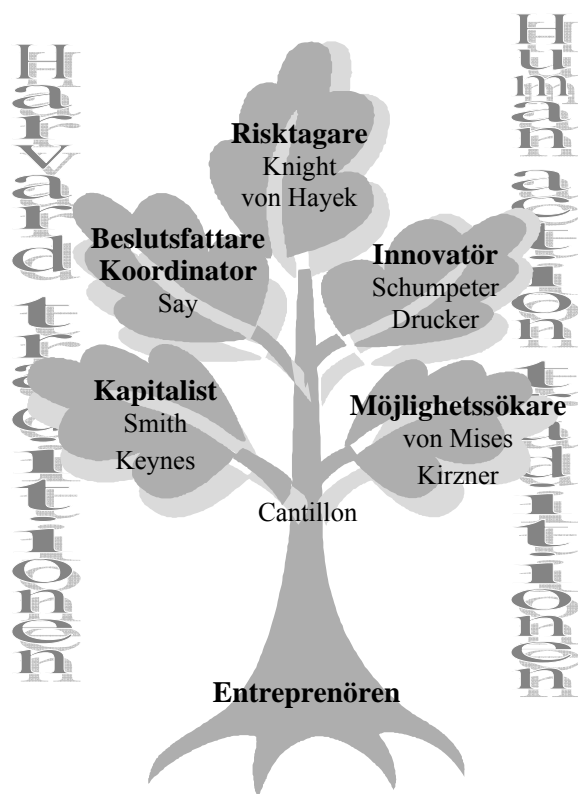
---

<sup>21</sup> Arbitragören är en person som handlar med valutor och utnyttjar kurskillnader på olika (börs) platser.



(2004, s. 33) de portalfigurer som bör omnämnas gällande sina teoretiska bidrag till den ekonomiska forskningen kring företagsamhet.

I figur 1 sammanfattar jag de hittills diskuterade ekonomiska spåren i teoribildningen av företagsamhet och entreprenörskap. Den ekonomiska utvecklingen har bidragit till att synen på entreprenörskapet förändrats. Harvardtraditionen tog fasta på kapitalistiskt tänkande och entreprenörens förmåga att fatta beslut, ta risker, koordinera och organisera det ekonomiska systemet genom expansion, effektivisering och en ständig vinstfokusering. Human action-traditionen kan tolkas som en reaktion på den långsiktiga synen på produktivkrafternas expansion och utveckling i kapitalistisk företagsverksamhetsanda. Imperfektion, förändring och osäkerhet betraktas som återkommande fenomen inom företagsvärlden. Således betonas innovation, mod och förmåga att ta tillvara möjligheter och reagera på förändring inom denna tradition (jfr Landström, 2000). Utgående från de ekonomiska spåren har dessa kvalifikationer, som även betonas inom inre företagsamhet, som målsättning att stimulera till företagsverksamhet och ekonomiska expansion – det vill säga yttre företagsamhet.



Figur 1. Entreprenörens olika roller bland skolor inom den ekonomiska vetenskapen.

Risktagande, innovation, beslutsfattande, kapitalism och ett sökande efter möjligheter är utgående från de ekonomiska spåren riktade mot ekonomisk expansion, profittänkande och effektivisering av arbetskraften. Denna systemrelaterade definition utgår från ett samhälle där snabb förändringstakt och högt arbetstempo råder. Produktion och konsumtion ökar. Nya industrier växer fram inom exempelvis informations- och kommunikationsteknologi. Fabrikkssystemen har fått ge vika för produktion i mindre skala av små företagsenheter, vilket förutsätter en ökad yttre företagsamhet bland befolkningen. Varuproduktionen har övergått i tjänsteproduktion och mjukvara prioriteras framom hårdvara. Därigenom behövs innovatörer, risktagare och möjlighetsökare i yrkeslivet, arbetstagare och företagare som är flexibla, effektiva och kompetenta. I dagens samhälle utgörs den

stora källan till vinst inte längre av materiella objekt, utan av idéer och innovation. En god idé som framställs endast en gång kan frambringa stora inkomster under lång tid framöver (Hargreaves, 1998, s. 24 f).

Hur förstås denna yttre fokusering, riktad mot expansion, effektivisering och marknadsinriktad innovation, i skolan? Egentligen är det inget nytt betraktelsesätt. Redan Dewey<sup>22</sup> (1916/1997, s. 204) framhöll att den ekonomiska press som finns i skolorna, leder till möjligheter att reproducera industriella situationer från verkliga livet under sådana förhållanden där aktiviteten kan utföras för dess egen skull för att eleverna skall få erfarenhet av dylika situationer. Om detta sedan resulterar i ett ekonomiskt värde med eventuell vinst, ökar aktivitetens betydelse. Aktiviteten blir således mera attraktiv för eleven ifall den leder till ett konkret resultat.

Dewey (1916/1997, s. 310) hävdade att arbete är en *aktivitet* där konsekvenserna hittas utanför själva aktiviteten för att erhålla något annat (exempelvis lön). För eleverna innebär aktiviteten att förvärva kunskaper och förmågor. Dewey ansåg att eleverna lär sig bättre när de får agera i praktiken. De lär sig ett företagsamt förhållningssätt genom att aktivt arbeta mot ett mål: ”The only adequate training for occupations is training *through* occupations.” Så trots att Deweys synsätt vid en första anblick kan tolkas som enbart fokuserade på yttre företagsamhet finns där en grund, som utgår från tankar relaterade även till inre företagsamhet. Denna tankegång kan spåras ända till Aristoteles som hävdade att det är endast genom att göra, som vi lär oss det vi skall lära oss att göra.

---

<sup>22</sup> Pragmatikern John Deweys pedagogik brukar räknas till progressivismen eller reformpedagogiken. Han framhåller elevaktivitet och handling i inlärningsprocessen. Kunskapens värde avgörs av dess praktiska konsekvenser och livsduglighet (Kroksmark, 1989). Andra hörnstenar i Deweys pedagogik är den sociala kontexten och det kontinuerliga lärandet. Deweys tanke var att skolan genom elevernas aktivitet och ansvarstagande skall förbereda dem för det framtida livet (Dewey, 1995). Pragmatismens ömma punkt är enligt Gustavsson (2003, s. 54) att kunskapen hotar att reduceras till instrumentell, teknisk kunskap. Detta berörs i avsnitt 2.6

Pinchot (1986, s. 6) särskiljde inre och yttre företagsamhet i företagsekonomiska sammanhang. Han myntade begreppet *intrapreneurship*. En ”intraprenör” är en individ som arbetar företagsamt i en annans tjänst och tar ansvar för att utveckla organisationen eller företaget i en innovativ riktning, medan entreprenören basar över sitt eget företag. Intraprenören har ett handlingsätt som bidrar till att öka kreativiteten i fråga om nya idéer, produkter och filosofier (Peltonen, 1986, s. 31). I detta handlingsätt ingår bland annat envishet och målmedvetenhet. Vision och handling är andra centrala komponenter. Målsättningen är ändå alltid inriktad mot företagsekonomisk nytta.

I den pedagogiska litteraturen definieras yttre företagsamhet dels i termer av kunskap kring företagande och ekonomi samt yrkesskicklighet och arbetserfarenhet (Jankkari, 1993; Ristimäki, 2000), dels som den konkreta handlingsförmågan att omsätta sin idé i verklig handling och/eller i en konkret produkt (jfr Schumpeter 1934; Elo, 2006). Lärares syn på yttre företagsamhet har en stark ekonomisk anknytning och handlar om konkret företagsverksamhet, om att grunda och driva ett företag och om ”auktioner som driver in pengar” (Ristimäki, 2000, s. 25).

Kvalifikationer, såsom kreativitet, nytänkande, målmedvetenhet och handlingsförmåga, är naturligtvis nödvändiga i processen att starta och driva företagsverksamhet. Kärnan utgörs av att ha en idé och att våga tro på den. Dessa egenskaper förekommer i definitionen av inre företagsamhet, även om syftet i detta sammanhang är riktat mot yttre företagsamhet. Dessutom behövs handlingsförmåga, kunskaper och färdigheter för att förverkliga idén. Routamaa (1995, s. 84) understryker att ju mer det finns av inre företagsamhet i samhället, desto mer kan företagsam verksamhet konkretiseras i nya företag. Inre och yttre företagsamhet är således sammanflätade i varandra och en distinktion kan därför göras endast i analytiskt avseende.

## 2.2.2 Ekonomisk företagsamhet och skolan

Företagsamhet betraktas som grunden för välfärd i dagens samhällsutveckling. Därför blir den också en viktig fråga för skola och utbildning och därmed en pedagogisk fråga kring hur skolan skall hantera fostran till företagsamhet och entreprenörskap. Hur företagsamhet verkställs utgående från de ekonomiska spåren diskuteras nedan.

Medan yttre företagsamhet fokuserar på kognitiva färdigheter och det konkreta handlandet, tar inre företagsamhet fasta på personliga egenskaper. Leskinen (1999) påpekar att företagsamhet kan betraktas både som ett medel för att bemästra förändringar i samhälle och arbetsliv och som ett centralt mål i det formella utbildningssystemet. Hon anser att de drag som karakteriseras i företagsamhet handlar om individens förmåga att styra över sitt liv, om själva arbetet och attityden till arbetet. Företagsamhet handlar inte enbart om att förmå starta och driva ett företag, utan även om att i egenskap av anställd, ha förmåga att arbeta som egenföretagare.

Den analytiska distinktionen mellan yttre och inre företagsamhet syns även i skolans sätt att verkställa företagsamhet. Eftersom vi här diskuterar de ekonomiska spåren tar jag fasta på faktorer som knyter an till den ekonomiska definitionen av företeelsen. Diskussionen om betydelsen av en mera lokalanknuten undervisning för elevers kunskapsutveckling framhölls speciellt under 1990-talet och intresset består. Eleverna skulle då bekanta sig med näringslivet i den egna kommunen för att få erfarenheter som efter avslutad utbildning håller dem kvar så att de inte flyttar till större städer för att söka jobb, utan förmår skapa sina egna arbetsplatser (jfr Ristimäki, 2000).

Tiller och Tiller (2003, s 123) anser att samarbetet mellan skolan och yrkeslivet även underlättar förmågan att se sammanhangen mellan olika system och kulturchocken blir därigenom inte så stor.

*Övergången från skola och utbildning till yrkes- och arbetsliv är en av de viktigaste passagerna i livet. När bron mellan utbildning, skola och arbetsliv är passerad, har de flesta också passerat gränsen mellan två viktiga livsfaser: ungdomen och vuxenlivet. Att kunna göra detta så smärtfritt som möjligt kan visa sig vara avgörande för resten av livet.*

Ristimäki (2001, s. 58-72) diskuterar samarbetet mellan skola och företag som en verksamhetsform inom fostran till företagsamhet. Samarbetet kan utgöras av exempelvis studiebesök, fadderverksamhet, inläring i arbete och PRAO<sup>23</sup> (praktisk yrkeslivsorientering). Målsättningen med samarbetet är, förutom att eleverna skall få en uppfattning om företagarens arbete i en autentisk miljö, att de får bekanta sig med arbetslivet och dess krav, pröva sina kunskaper och färdigheter i praktiken och få möjlighet att uppleva betydelsen av den egna arbetsinsatsen i en större helhet. Dessutom finns möjligheten att kombinera olika läroämnen och eleverna kan därmed erfara de positiva ekonomiska följderna av sina arbetsinsatser. Att få ta del av det ”verkliga arbetslivet” motiverar eleverna och ger dem omväxling i studierna (jfr Dewey, 1916/1997).

Företag är intresserade av samarbete med skolan eftersom de får möjlighet att bekanta sig med potentiella framtida arbetstagare. Ett samarbete kan väcka elevernas intresse för området och företaget i fråga, vilket är betydelsefullt för företagets överlevnad. För skolans del kan samarbetet ge en positiv publicitet, tilläggsresurser, aktuell specialkunskap och möjlighet att naturligt integrera läroämnen. Nyttan för lärarna av detta samarbete skulle utgöras av ökade erfarenheter, nya idéer för det pedagogiska arbetet, en personlig utveckling och ökad mo-

tivation. Dessutom skulle samarbetet kunna fungera som ett forum för lärarnas fortbildning och en utvecklare av skolans organisation då såväl lärare som elever tar del av den aktuella verksamhetsmiljön och färska kunskaper inom ett speciellt område (Ristimäki, 2001, s. 65).

I de nordiska länderna poängteras samarbetet mellan skola och näringsliv bland annat i utbildningspolitiska dokument och genom statlig finansiering av projekt och fortbildning. Institutioner och organisationer har också uppmärksammat behovet av samarbete mellan skola och näringsliv och använder ofta Internet som en självklar kanal där information<sup>24</sup> kan presenteras om olika projektmöjligheter för skolor. I Finland finns bland annat Suomen Yrittäjät<sup>25</sup>, TAT (Taloudellinen tiedotustoimisto)<sup>26</sup>, i Sverige exempelvis Institutet för individanpassad skola (1999) och NUTEK<sup>27</sup> (Närings- och teknikutvecklingsverket). Enskilda skolor har deltagit i olika former av gemensamma projekt<sup>28</sup> och samarbeten mellan universitet, kommuner och näringsliv, såsom till exempel Solrosenprojektet<sup>29</sup> i Vasa, Socrates/FTCJ-projektet<sup>30</sup> och PRIO1 i Västerbotten<sup>31</sup> och det i inledning- en nämnda projektet Entreprenörskap i kommunerna.

---

<sup>23</sup> Ristimäki talar om den finska motsvarigheten, TET, työelämään tutustuminen.

<sup>24</sup> Online 2004: ex. <http://www.enorssi.fi/hankkeet/yrittajyyskasvatus/>; <http://www.uta.fi/entretnet/>;  
<http://www.savonia-amk.fi/yka/tavoite/>

<sup>25</sup> Online 2005: <http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf/www/yrittajyyskasvatus>

<sup>26</sup> Taloudellisen Tiedotustoimisto (Ekonomiska informationsbyrån), online 2004:  
<http://www.tat.fi/yrittajyyskasvatus/>

<sup>27</sup> Online 2005: <http://www.nutek.se>

<sup>28</sup> Beskrivningar av flera projekt hittas bl.a. i Luukkainen och Toivola (1998), Ojala och Pihkala (1994); Tiller (1999) och Utbildningsstyrelsen (1993).

<sup>29</sup> Online 2004: <http://www.vasa.abo.fi/luc/solrosen/solrosen.html>

<sup>30</sup> I det Socratesfinansierade FTCJ projektet (From Takers to Creators of Jobs) som startade 1996 undersöktes idén om entreprenörskap och entreprenöriella utbildningsideal i den offentliga skolan i Danmark (Hjørring), Spanien (Barcelona), Portugal (Vila-Real) och Sverige (Luleå). Resultat visar att entreprenöriella värderingar har lättare att få fotfäste i små skolor på landsbygden, där kontakten till lokalsamhället är intensivare än i stora stadsskolor (Sjøvoll & Skåland, 2002).

<sup>31</sup> Online 2005: <http://www.skola.se/www/start.nsf/0/a212dfe1ea3e0966c1256fda002ad325?OpenDocument>

Undervisningsministeriet i Finland stöder fortfarande läroanstalterna i deras arbete att implementera företagsamhetsfostran i undervisningen genom information<sup>32</sup>, finansiering av lärarfortbildning och understöd till lärarutbildning. Fortbildning sker exempelvis genom projektet Yrittäjyyden kärkihanke<sup>33</sup>, som syftar till att skapa en grund för att företagande skall uppfattas som ett spännande och seriöst karriäralternativ.

Hur information och lärarfortbildning kring fostran till företagsamhet är uppbyggd till innehåll och utformning har förstås en stor betydelse för den bild lärare får av företagsamheten och hur den sedan verkställs ute i skolorna. När temaområdet infördes i läroplanen 1994 hämtades impulser till pedagogiska program främst från England, Kanada och USA utan närmare eftertanke på de nationella och kulturella olikheterna, vilket resulterade i en osäker och mångdimensionell tolkning av begreppet bland lärarna som skulle verkställa temaområdet i klassrummen (Erkkilä, 2000).

I Finland har den primära förespråkaren för företagsamhetsfostran varit TAT. Förbundet var aktivt engagerat i den praktiska utvecklingen av företagsamhetsfostran vid införandet i GgL-94. *Yrittäen Kasvuun* är namnet på ett stödmaterial som utarbetades för grundskolan, där dikotomiseringen i en inre och en yttre dimension behandlades. Där definierades inre företagsamhet i enlighet med GgL-94:s version, som att kunna agera företagsamt gällande ens eget liv både i skolan och på fritiden, och även i arbetslivet (oberoende om man arbetar som

---

<sup>32</sup> Online 2008: <http://www.edu.fi/yrittajyys/>

<sup>33</sup> Lärarfortbildning och stimulering av ökade kontakter mellan skola och näringsliv ordnas inom *Yrittäjyyden kärkihanke*. Dess målsättning är att ge lärare på olika skolstadiet attitydmässiga färdigheter och en ökad medvetenhet om inre företagsamhet, att trygga tillräckliga grundfärdigheter för att kunna främja företagsamhet inom fostran, undervisning och skolans verksamhetskultur, att aktivera lärare och läroanstalter till samarbete med företag samt att skapa en grund, såväl i grundskolan som i andra stadiets utbildning, för att företagsamhet skall uppfattas som ett seriöst yrkes- och karriäralternativ (Undervisningsministeriet, 2004).



egenföretagare eller i annans tjänst). Yttre företagsamhet definierades som att vara professionell på att göra affärer (Erkkilä, 2000, s. 151).

Eftersom största delen av den information som gavs till skolorna var utarbetad av institutioner med ekonomisk inriktning är det självklart att fostran till företagsamhet fick en stark anknytning till ekonomisk utveckling. Företagsamhetsfostran presenterades ofta som ett projektarbete, där antingen kontakt med lokalsamhällets företagsverksamhet eller utvecklandet av en egen affärsidé var centrala utgångspunkter (se t.ex. Ojala & Pihkala, 1994).

Ett konkret exempel på fostran till företagsamhet inom den ekonomiska sfären, är den verksamhet som utgår från affärsidé-konceptet Ung Företagsamhet (UF). UF är en organisation som verkat sedan 1980-talet för att införa företagsamhet i utbildningssystemet i Norden. Den erbjuder på sin hemsida ([www.nuoriyrittajiys.fi](http://www.nuoriyrittajiys.fi)) utbildningsprogram inom vad den kallar konsument- och företagsamhetsfostran för ungdomar i åldern 14–25 år enligt Deweys princip ”learning by doing” (lära genom att göra). UF-företagen bygger på ungdomarnas egna affärsidéer, där de unga företagarna under ett års tid erbjuder verkliga varor och tjänster och går igenom ett företags livscykel från idé till avveckling. Konceptet är således företagsekonomiskt inriktat, med fokus på yttre företagsamhet. Men förutom förtjänstmöjligheter erbjuder konceptet också ett mervärde i kunskapsutvecklingen i form av samarbetsförmåga, kommunikationsförmåga, marknadsföring och utveckling av den personliga kompetensen, såsom kreativitet, självkänsla, självständighet, ansvar, förmåga att ta risker och målmedvetenhet. UF framhåller således att yttre företagsamhet stimulerar till inre företagsamhet, vilket ytterligare visar på hur sammanflätade dessa dimensioner är och hur de ömsesidigt förutsätter varandra.

I likhet med UF-konceptet profilerar sig CEED<sup>34</sup> som en utbildningsinstitution vars målsättning är att hjälpa ungdomar att utveckla en företagsam medvetenhet och kapacitet för att skapa bättre förutsättningar för en god ekonomi. Företagsamhetsfostran är enligt CEED en process som förser individer med kunskaper och färdigheter som hjälper dem att se möjligheter som förbigått andra och som ger en förmåga till insikt, självförtroende och handlingskraft där andra tvekar. I definitionen framhävs den yttre dimensionen:

*It includes instruction in opportunity to recognition, marshalling resources in the face of risk, and initiating business venture. It also includes instruction in business management processes such as planning, capital development, marketing and cash flow analysis* (Online 2006: <http://www.ceed.info/>).

CEED presenterar en tredelad pyramid som utgår från principen ”learning by doing” och erfarenhetsbaserad pedagogik för att lyckas med att starta och utveckla ett framgångsrikt företag. Basen består av personliga kvaliteter, inre kvalifikationer och attityder. Den andra nivån representeras av ”adaptive skills” såsom kommunikation, problemlösning och organisationsförmåga. Toppen av pyramiden består av specifika företagarkunskaper som bidrar till att transformera idéer till handling. Målsättningen med fostran till företagsamhet, som enligt CEED benämns *entrepreneurship education*, är att främja ungdomars möjligheter att bli (ekonomiskt) framgångsrika i världen.

En av målsättningarna med fostran till företagsamhet i läroplanen är att erbjuda alla elever möjlighet att bekanta sig med företagsverksamhet och utveckla affärskunnande, vilket kan ske antingen genom samarbete med näringslivet eller genom att i skolan erbjuda företagsverksamhet. Men detta är endast *en* av mål-

---

<sup>34</sup> CEED står för Centre for Entrepreneurship Education and Development och startade 1993 i Halifax, Canada. Inom Åbo Akademis fortbildningsprogram 2007 för företagsamhetsfostran görs ett fyra dagars studiebesök på CEED-center (Online 2007: <http://www.vasa.abo.fi/fortbildningscentralen>).

sättningarna och skall inte uppfattas som den enda. Den allmänt förekommande uppfattningen bland lärare, att fostran till företagsamhet enbart utgör affärsrelaterad verksamhet, har inverkat negativt på attityden till företeelsen. Speciellt den allmänbildande skolan har enligt Ristimäki (2001, s. 53-56) haft svårt att acceptera fostran till företagsamhet som en del av skolans naturliga verksamhet. Men han förklarar att företagsverksamheten enbart skall ses som toppen av det isberg som kallas fostran till företagsamhet.

Granskningen har visat att fostran till företagsamhet inom en ekonomisk kontext är orienterad mot så kallad yttre företagsamhet. Skolan uppfattas inte längre som en passiv förvaltare av den utveckling som sker i samhället, utan som en aktiv part i samhällsutvecklingen. Den ekonomiska och marknadsinriktade fokuseringen i samhället och strukturella förändringar på arbetsmarknaden är självfallet faktorer, som bidragit till att introducera pedagogiskt entreprenörskap i skolan. Inriktningen på information och fortbildning bildar centrala villkor för verksamhetens genomslagskraft i skolan. I de utbildningspolitiska spåren diskuteras, mera konkretiserat och utpräglad, utbildningsmässiga tillämpningar av de samhällsekonomiska behoven.

## **2.3 Utbildningspolitiska spår**

I detta avsnitt behandlas förändringar i samhället och utbildningspolitikens reaktioner på dessa med syftet att tydliggöra de utbildningspolitiska intentionerna för företagsamhet i skolan. Speciellt i läroplansdokumenten syns politiska intressen i de målsättningar som formuleras för utbildningen och de prioriteringar av ämnen och undervisningsinnehåll som görs. En diskussion förs slutligen om retoriken kring skola och utbildning och innehållet i humankapitalet.

### 2.3.1 Samhällspolitiskt intresse för företagsamhet

Det samhälle som existerade i senare delen av 1800-talet var relativt stabilt och förutsebart. Förändringar inleddes med det industriella genombrottet som i Finland tog fart efter första världskriget. Den utveckling som då inleddes fortsätter i dag och intensifieras ytterligare. I dag är föränderlighet ett centralt begrepp och enligt Rinne (2004) härskar de ekonomiska värderingarna framom de humanistiska<sup>35</sup>. Sektoriseringen på arbetsmarknaden har lett till en intensifiering av konkurrens och en omvärdering av synen på arbetet.

Allt sedan 1980-talet, då begreppet anställningsbarhet (employability) aktualiserades av OECD<sup>36</sup>, har förändringarna inom samhällsekonomin lett till ett ökat intresse för företagsamhet inom utbildningspolitiken (OECD, 1985). Skolan skulle inte betraktas som en isolerad institution utan skulle i sin verksamhet utgå från samhällets behov och ungdomarna skulle utbildas i relation till de krav som yrkeslivet ställer. En av målsättningarna var naturligtvis att höja arbetskraften. I en OECD-rapport från 1989, *Education and Economy in a Changing Society* (OECD, 1989a), poängteras relationen mellan livslång utbildning och ekonomi i syfte att avhjälpa arbetslösheten. Samma år utkommer ytterligare en rapport under rubriken *Towards an "enterprising" culture – a challenge for education and training* (1989b), där ett företagsamt lärande (enterprising learning) anses vara en lösning för att möta det förändrade samhällets krav. Ett sådant lärande blir svaret på hur ekonomiska, teknologiska och strukturella förändringar, som karakteriserar det senmoderna samhället, skall hanteras (jfr Mahieu, 2006).

---

<sup>35</sup> Till humanistiska värderingar hör människans möjligheter och frihet att utvecklas moraliskt, estetiskt och intellektuellt till en helgjuten personlighet (jfr Gustavsson, 2003).

<sup>36</sup> OECD står för Organisation for Economic Cooperation and Development och är ett samarbetsorgan för de västliga industriländerna, i dag med ett 30-tal medlemsländer. För utbildningsfrågor har OECD sedan 1968 ett speciellt utredningsorgan, CERI (Center för Educational Research and Innovation) vars syfte är att stimulera utveckling och genomföra forskning inom utbildningssystemen (Online 2007: <http://www.oecd.org>)

Resultatet av olika intressegruppers påtryckningar och prioriteringar i samhället avsätter spår i läroplansdokumenten. Dessa utgör ett formaliserat uttryck för samhällets ambitioner med en viss utbildning. Här sammanfattas den filosofi och logiska grund som nationens utbildningssystem vilar på. Förutom att läroplanen står för den strukturella bestämningen, i fråga om till exempel ämnen och timfördelning, svarar den även för grunden i ämnesinnehållet. Den kan framlägga olika ämnesövergripande teman och kräva att tid och uppmärksamhet riktas mot dessa och rekommendera hur implementering kunde ske. Syftet är att instruera lärare och övriga inom skolsystemet om vad som borde behandlas i undervisningen och om ramarna för och målsättningen med undervisningen (Hansén, 1987).

Läroplanen definierar således det intentionella innehållet i utbildningen. Här kan nya prioriteringar konkret synliggöras. Westbury (2003) definierar läroplanen som den formella normen för utbildningens innehåll och målsättning, ett instrument för hur nationen sköter och kontrollerar sitt utbildningssystem. Därmed är det inte sagt att läroplanen förverkligas på det avsedda sättet vilket enligt Westbury även har påvisats i flera studier.

I Finland förändrades den politiska situationen i början av 1990-talet, alltså vid den tidpunkt när GgL-94 planerades. Den ekonomiska recessionen och den växande arbetslösheten<sup>37</sup> medförde stora problem, vilka kom att påverka den finländska utbildningspolitiken på ett kraftfullt sätt. Koironen och Peltonen (1995, s. 91) markerar tre samhällsliga problem vid denna tidpunkt: stor arbetslöshet, stor statsskuld och rädsla för inflation. En ekonomisk lösning till problemen skulle vara att öka företagsamheten genom att starta nya småföretag.

---

<sup>37</sup> Under samma år som GgL-94 togs i bruk var arbetslöshetsprocenten hela 18,4 (Erkkilä, 2000, s. 140 ff).

Koiranen och Peltonen (1995) hävdar att en ökning av den allmänna företagsamheten knappast är möjlig utan stöd från utbildningsinstitutioner. Här ligger en av de betydelsefulla orsakerna till att fostran till företagsamhet betonades inom utbildningspolitiken och implementerades i läroplanen. Temaområdet utgjorde således en av intentionerna att genom utbildning lyfta Finland ur lågkonjunkturen. Statsmakten finansierade utbildningsprogram riktade mot företagsamhet (Merimaa m.fl., 1993, s. 14 f) och syftet var naturligtvis att stimulera arbetskraften. Därmed lades tyngdpunkten på yttre företagsamhet. Projekt med företagsverksamhet var dessutom konkreta och lätta att genomföra och utvärdera.

Erkkilä (2000, s. xi) anser att företagsamhet mer eller mindre undervärderats av både politiker och allmänhet, men i den nya ekonomiska och politiska situation som Finland befann sig i under början av 1990-talet började den däremot uppfattas som en nyckel till ekonomisk framgång och välfärd. Hirvi (Utbildningsstyrelsen, 1993, s. 5) framhöll bland annat att ökad företagsamhet kunde vara en av de viktigaste metoder för att sätta fart på näringsliv och samhälle. På ett mångsidigt sätt kunde den främja medborgarnas resurser och ge upphov till en nätverksekonomi som aktiverar näringsliv och skapar nya arbetsplatser. Han lät även förstå att den verkar inom många olika områden. Genom fostran till företagsamhet ville man således utbilda handlingskraftiga individer med förutsättningar att driva företagsverksamhet.

Den politik som förs i dagens Finland, drygt ett decennium efter att temaområdet införts i läroplanen, kan enligt Römer-Paakkanen (2004) benämnas helhetsinriktad företagsamhetspolitik. Målen för regeringens Politikprogram för företagsamhet (2006) är bland annat att skapa handlingsramar som främjar möjligheter att grunda nya företag. Detta för att säkerställa att företagsverksamheten utvecklas stabilt även på lång sikt samt att Finland har möjlighet att hävda sig i den inter-

nationella konkurrensen och att till och med verka föredömligt i fråga om entreprenörskap.

I utvärderingen av projektet Entreprenörskap i kommunerna (Kulturutskottets utlåtande, 2006) bedömdes de nationella åtgärderna för att stödja entreprenörskap som relativt goda. De reviderade grunderna för läroplanerna, fortbildningen i fostran till företagsamhet, material och olika projekt nämndes som goda underlag för lärarnas arbete. Det politiska programmet för företagsamhet ansågs vara av betydelse för arbetet i praktiken. I utvärderingen påpekades dessutom att diskussionen om företagsamhet inom utbildningen ökat tack vare den riksomfattande debatten och de förändrade attityderna kring företagsamhet.

I utvärderingen av projektets andra skede, under åren 2004–2006, framkom att fostran i entreprenörskap nu ansågs integrerad i undervisningen. Trots detta poängterades bättre och mer omfattande utbildning för att kunna utveckla det pedagogiska entreprenörskapet. En annan betydelsefull åtgärd som lyftes fram var ett ökat samarbete med andra läroanstalter och företagare. För att kontinuerligt utöva fostran till företagsamhet i undervisningen poängterades en verksamhetsmodell med klara strategier och mål. Detta kunde avhjälpa den projektbetoning som verksamheten lätt får. En förhoppning uttrycktes om att regionalt samarbete skulle öka och att ledning och förvaltning skulle engagera sig mera i detta tema (Finlands kommunförbund, 2007).

De resultat som utvärderingen gav visar att innebörden i företagsamhetsfostran har nått en djupare dimension. Detta kan även relateras till att vår arbetskraftspolitik numera bland annat handlar om svårigheter med tillräcklig arbetskraft som en följd av befolkningsutvecklingen. Enligt ett utkast till utvecklingsplan för utbildning och forskning 2003–2008 (UvM, 2003), skulle detta innebära att effektiviteten och resultaten i utbildningssystemet måste förbättras, att hela den

unga åldersklassen skall ges yrkesinriktad utbildning efter grundskola och gymnasium och att yrkesskicklighet samt kompetens- och utbildningsnivå borde höjas hos den vuxna befolkningen.

Vidare förespråkas åtgärder för att bibehålla servicenivån i välfärdssamhället genom att ha fostran till företagsamhet som ett genomgående tema i hela utbildningssystemet. En positiv inställning till företagsamhet anses lägga grunden till entreprenörskap. Detta kan då stödjas genom att samverkan mellan utbildning och arbetsliv förstärks, att kunskapen om företagsamhet bland lärare och studiehandledare förbättras samt att undervisningens innehåll och metoder utvecklas (UvM, 2003). Syftesbeskrivningen för fostran till företagsamhet i dagens utbildning är därmed en annan än den som betonades när temat först infördes år 1994.

Betoningen ligger numera på företagsamhet i inre bemärkelse. En av målsättningarna med utbildning i allmänhet har enligt Hirvi (Utbildningsstyrelsen, 1993) dock alltid varit att frilägga människans inneboende kraftresurser och använda dem för samhällets utveckling. Företagsamhet kan ses som en av de utmaningar samhället ställer utbildningen inför (Ikonen, 2006). Initiativet till införandet av temaområdet vittnar om en positiv grundinställning till skolans förmåga att forma och påverka de unga och företeelsen kan på sätt och vis ses som ett medel för att nå upp till de behov som finns i samhället. Utmaningen ligger då i att uppfatta behoven och kunna tolka läroplanen till fördel för elevernas resurser och utvecklingspotential.



### **2.3.2 Företagsamhetsfostran i skolsystemet**

Vilka förutsättningar har egentligen skolsystemet att tillmötesgå samhälleliga behov? Kan en riktning mot företagsamhet bidra till att stödja ungdomarna i deras förmåga att hantera de förändringar som karakteriserar det senmoderna samhället? I de avsnitt som följer återkommer jag till den senare frågan medan jag i det följande diskuterar skolsystemets möjligheter att möta de behov som fötts ur det samhälle vi nu lever i.

Under 1990-talet kritiserade OECD (1992) skolan för dess alltför traditionella syn på kunskap och lärande samt för en rigid och organisatorisk kultur. Det poängterades bland annat att framtida arbetsprocesser förutsätter utveckling av en bred repertoar av mänskliga kvaliteter, som kan uttryckas med begrepp som samarbetsförmåga, engagemang och kreativitet. Vidare påpekades att utvecklingen av sådana kvaliteter inte kan förenas med utbildningssystem som kännetecknas av rädsla för innovationer, byråkratiska procedurer och där undervisningen byggs upp kring examinationsformer. Vad som däremot betonades var professionella och självständiga personalgrupper, program och institutioner. Oberoende av utbildningssammanhang skulle det övergripande målet vara att skapa en kultur som i sig stimulerade lärande och aktivitet.

Finland var det första landet i Europa som introducerade fostran till företagsamhet i skolvärlden. Detta skedde officiellt under en gynnsam tid eftersom den sammanföll med reformen av de nya läroplansgrunderna i medlet av 1990-talet. Reformen innebar stora organisatoriska förändringar för det finländska utbildningssystemet som helhet. Det centraliserade utbildningssystemet höll på att decentraliseras genom en maktförskjutning från den centrala till den lokala nivån (jfr Erkkilä, 2000, s. xi; Hansén, 1997, s. 19 f). Systemet var öppet för nya pedagogiska idéer som framför allt ansågs anpassa skolan till det rådande samhället.

Enligt Hargreaves (1999, s. 17 f) har dagens skolsystem svårt att infiltrera kra-  
ven från det sen- eller postmoderna samhället. Han påpekar att den postmoderna  
och postindustriella världen kännetecknas av ett allt högre förändringstempo, en  
intensiv komprimering av tid och rum, teknologisk komplexitet, kulturell mång-  
fald och nationell ovisshet samt vetenskaplig osäkerhet. Mot detta postmoderna  
paradigm står det modernistiska<sup>38</sup>, monolitiska skolsystemet som fortsätter att  
inom ogenomträngliga och oflexibla strukturer arbeta utifrån mål som inte är  
anpassade efter den tid vi lever i.

Ett kännetecken för skolans organisationssystem är enligt Hargreaves (1998)  
”balkaniseringen” av lärarna och indelningen av dem i olika fack. Det pedago-  
giska samarbetet över ämnesgränserna har begränsats, vilket lett till bristande  
möjligheter för lärarna att lära av och stödja varandra. I stället ökar bevakningen  
av det egna ämnesområdet. I en postmodern organisation däremot lyfts samar-  
betsbaserade beslutsprocesser och problemlösningar fram, intuition i lärarens  
arbete och innovativt lärande i grupp (Kroksmark, 2006)<sup>39</sup>. Men även om nya  
samarbetsmönster växer fram genom de postmoderna villkoren, försöker hierar-  
kiska byråkratier ständigt reglera samarbetet i skolan och anpassa det till moder-  
nistiska system genom nya styrnings- och regleringsstrategier i form av läropla-  
ner, utvärderingsprinciper och nationella prov för att mäta elevprestationer (jfr  
Uljens, 1997). Således kvarstår balkaniseringen i olika former. Evaluering med

---

<sup>38</sup> Enligt Habermas (1973, s. 255) är moderniteten ett samhällstillstånd som både bevaras och drivs framåt av  
en tro på rationell och vetenskaplig utveckling. Dess uppgift är att skapa ordning genom exakt kunskap om  
samband mellan orsak och verkan. Teknologisk och vetenskaplig kunskap estimeras och används för att kunna  
förutse och förändra samhället samt förbättra och kontrollera människans villkor. Rigida organisationssystem,  
uppspjälkning av arbetsprocesser och löpbandband-teknik frångår människan hennes ansvar och yrkesstolthet  
(Bauman, 1999, s. 82).

<sup>39</sup> Enligt Kroksmark (2006, även Kroksmark, 2007b) frågar postmoderniteten efter ett alternativt sätt att upp-  
fatta lärande. Ett ”innovativt lärande” förutsätter intuition i lärarens arbete, som är erfarenhetsrelaterat och ett  
uttryck för professionell erfarenhet, samt lärande i grupp.

vitsord kan relateras till det moderna tänkandet, där vinnarna skiljs från förlorarna och där proven är avslutningsstationer, inte dialoger. Med ett postmodernt tänkande ses feedback som en gemensam interaktiv rådgivande process (Doll, 1993, s. 170-174) som leder framåt ("feed-forward"). För att komma tillrätta med denna problematik av balkanisering och fragmentering borde skolorna, enligt Hargreaves (1998) hitta mer postmoderna organisations- och samarbetsmönster, som till sin natur är pluralistiska och flexibla.

Att fostran till företagsamhet infördes som ett *temaområde*, inte som ett ämne, i läroplanen utmanade lärarna, och den så kallade balkaniseringen, och kan komma att betraktas som ett postmodernt, pluralistiskt och flexibelt organisations- och samarbetsmönster. Den utbildningspolitiska tanken bakom läroplanens temaområden (Utbildningsstyrelsen, 2004) är nämligen att de är betydelsefulla för samhällsutvecklingen och att de konstituerar aktuella etiska ställningstaganden. De beskrivs i läroplanen som teman som integrerar fostran och undervisning, teori och praktik, och kan därför ses som ett svar på de utmaningar skolan ställs inför i det postmoderna samhället.

Hur nya temaområden mottas och verkställs i skolan är förutom skolans organisationssystem och resurser beroende av lärarnas och skolledningens attityder och kunskaper till det nya. Remes (2003, s. 131 f) framhåller hur betydelsefullt det är för implementeringen av ett temaområde att skolans ledning på ett ärligt och helhjärtat sätt stöder lärarna i deras pedagogiska uppgift. Hon betonar att ledningen borde uppmuntra lärarnas pedagogiska kunnande och idéer för att utveckla den lokala skolan. Genom att erbjuda fortbildning och ekonomiskt stöd samt godkänna olika verksamhetsformer<sup>40</sup> sporrar lärarna till nya idéer och utmaningar.

---

<sup>40</sup> Exempelvis bevilja undantagstillstånd för olika tillställningar och produktförsäljning samt understöda samarbetsformer mellan skola och näringsliv (Remes, 2003, s. 131).

För att sporra lärare i deras arbete lyfter Ristimäki (2000) fram vikten av fortbildning. Han har utvärderat projektet "Lärare som förändringsagenter" (Opettajat muutosagentteina), ett projekt vars syfte är att dels fortbilda lärare inom fostran till företagsamhet, dels stärka kontakten mellan skola och näringsliv genom ett aktivt samarbete. Målsättningen är bland annat att öka elevernas kunskaper om näringsliv och yttre företagsamhet. I utvärderingen framkom att fortbildning för lärare i fortsättningen bör erbjuda fler utmaningar för intresserade lärare som redan har en bred kunskapsgrund inom detta område. För de lärare som är intresserade men som ännu inte har haft möjlighet att delta i någon fortbildning borde ges fler gynnsamma tillfällen att delta. Den tredje gruppen lärare som definieras som likgiltiga och ointresserade anser Ristimäki vara den viktigaste gruppen att nå, eftersom också denna grupp påverkar atmosfären på skolan och de lärare som där utövar fostran till företagsamhet.

Ristimäkis (2000, s. 60 f) slutsats är att det vore dags för skolan att ta följande steg framåt i utvecklingen av företeelsen. Trots att företagsamhetsfostran har funnits i läroplanen som ett temaområde, redan i flera års tid, har inte kunskapen om den utvecklats i samma takt bland forskare och lärarfortbildare. Han påpekar att exempelvis den teoretiska grunden borde undersökas närmare och att samarbetet mellan skola och näringsliv borde utvecklas i en mera innovativ riktning utgående från principerna för fostran till företagsamhet. Svaret på frågan om skolsystemets möjligheter att möta samhällets behov blir således till stora delar beroende av systemets flexibilitet, villighet, kapacitet etcetera.

### **2.3.3 Investeringar i humankapital**

Sammanfattningsvis kan konstateras att företagsamheten har fått en etablerad betydelse i den utbildningspolitiska diskussionen. I den positiva tilltron till sko-

---

lans förmåga att dels forma, dels påverka den växande generationen utgör pedagogiken den sociala kontrollen av människans liv (jfr Dewey, 1916/1997). Såsom diskussionen ovan har visat, kan skolan brukas som ett hjälpmedel vid utformningen av den ekonomiska politiken (jfr Bergem, 2002). Detta är inget nytt fenomen. I diskussionen ovan framhöll Dewey att elever handlar för att erhålla kunskaper och färdigheter. Lärande behövs för att överleva. Dewey beskriver därmed pedagogikens väsen som den sociala kontrollen av mänskligt liv. Lärande utvecklar det *humana kapitalet* – det som gör oss till människor. Det optimala objektet för humankapitalet blir därmed det vi kallar utbildning.

Hur definieras utbildningen i dag inom den utbildningspolitiska diskussionen och vilka konsekvenser har diskussionen för hur fostran till företagsamhet motas i skolan? Retoriken kring skola och utbildning har förändrats sedan slutet av 1980-talet. Under efterkrigstiden präglades sättet att tala om utbildning av demokratins budskap, men har nu inom utbildningspolitiken bytts ut till en retorik som lyfter fram ekonomi, effektivitet, mål och kunskap som investering i det humana kapitalet (jfr Bauman, 2002). Med hänvisning till Telhaug (Gustavsson, 2000, s. 26) är detta en internationell tendens som successivt slog igenom under 1990-talet och som har blivit en allmän föreställning på politisk nivå i fråga om utbildning och kunskap.

Det finländska tänkandet anses i dag karakterisera ett nyliberalistiskt tänkesätt (Uljens, 2000, s. 53 f). Kännetecknen för nyliberalismen är den fria markanden, valfriheten, individualismen, konkurrensen, flexibiliteten, självbestämmandet och företagande. Uljens (2005) frågar sig om det finländska samhället lider av en mammons förtjusning och narcissistisk stolthet på grund av telekommunikationsföretaget Nokias framgång. I den nyliberalistiska utbildningspolitiken får demokratiska frågor och nationalism en annan tolkning. Demokrati blir i första hand ett ekonomiskt begrepp (jfr Rinne, 2004).

De utbildningspolitiska besluten grundar sig på en tro på marknadskrafterna och det mesta uttrycks genom företagsekonomisk terminologi. Globaliseringen<sup>41</sup>, och den kortsiktighet<sup>42</sup> och otrygghet som därpå följer, omfattar alla dem som är beroende av den globala maktelitens investeringsvilja. Viljan utgörs i detta sammanhang av en självförevigande och självförstärkande kraft. Otrygghet innebär att det saknas ett grepp om nuet, därför att kontrollen över de viktigaste faktorer som styr människans livsuppehälle och sociala position eroderar. Otryggheten blir således bestående och framtidsvisionerna tillhör enbart den lilla skara som kan räknas till makteliten, det vill säga den högsta nivån av institutionaliserad makt (Bauman, 2002). Investeringen i humankapitalet flyttas därmed från kulturen och den sociala arenan till den ekonomiska.

Rinne (2004) utvecklar samma grundläggande tematik. Det nyliberalistiska tänkandet i sin nuvarande form är enligt honom starkt riktad mot en ekonomisk, angloamerikansk samhällsmodell, som har kommit att beröra såväl skolan som andra områden inom samhällslivet och som har utbredd sig även inom internationella områden och organisationer såsom OECD och EU. Trenden är således inte enbart finländsk. Detta synsätt har lett till att de utbildningspolitiska svängningarna mot en supranationell<sup>43</sup> ekonomiskt inriktad utbildningspolitik upplevts som ytterst tvära i synnerhet i Norden, där utbildningspolitiken och innehållet i det

---

<sup>41</sup> Globalisering står enligt Bauman (2002, s. 46 f) för ”processer som kan betraktas som självgående, spontana och oberäknliga, där ingen sitter vid kontrollbordet och ingen tar på sig planeringen och ännu mindre tar ansvaret för samlade resultat”. Han anser att globalisering med lätthet kan definieras som den oordnade karaktären hos de processer som äger rum i det samordnade territorium som förvaltas av de suveräna staterna. Dessa processer utgörs exempelvis av en otrygg och kaotisk arbetsmarknad med rationaliseringar, kostnadseffektiveringar och rörliga makteliter, progressiva förändringar mot en serviceinriktad ekonomi och oförutsägbara omstruktureringar av tjänster (Rinne, 1998).

<sup>42</sup> Kortsiktighet är en princip som, enligt Sennet, undergräver förtroende, lojalitet och ömsesidigt engagemang. (Bauman, 2002, s. 51)

<sup>43</sup> Överstatlig (jfr Mahieu, 2006).

humana kapitalet inte enbart varit inriktad mot upprätthållandet av en god ekonomi, utan även fokuserat på humanistiska värden såsom jämställdhet och rättvisa. De tvära kasten har naturligtvis uppmärksammats inte enbart av forskare utan även av lärare på fältet och mottagits med varierande entusiasm.

Analogier från näringslivet förekommer dock relativt ofta i retoriken om skola och undervisning. Hargreaves (1998, s. 37) hävdar att när företag inom näringslivet drabbas av större kriser och genomgår djupa förändringar bör tjänsteproducerande organisationer såsom sjukhus och skolor vara uppmärksamma, eftersom liknande kriser snart kan komma att beröra också dem. Hur dessa förändringar mottas bottenar i samhällets och individens tankar och värderingar. Denna tendens visar på betydelsen av att tydliggöra de utbildningspolitiska målsättningarna och sätta dem i relation till de värderingar som skolan bygger på.

Att tala om utbildning som ”investering i humankapitalet” ger naturligt nog associationer till ekonomin. Exempelvis Gustavsson (2003, s. 15) anser att kunskap och utbildning blir till en ekonomisk angelägenhet då människan och hennes lärande reduceras till investeringsobjekt. Jag tolkar däremot kunskap och utbildning som en ekonomisk angelägenhet först då systemets effektivitetskrav anger villkoren och då människan ses som en försvarslös bricka i spelet. Men så länge människan ”investerar” i kunskap och utbildning utgående från sina egna behov och målsättningar borde inte investeringen uppfattas som en ekonomisk angelägenhet. Snarare är den då högst personlig och ett led i hennes behov av bildning och självförverkligande.

Att utgå från en *humanistisk* grundsyn där kunskap och utbildning uppfattas som hörande till människans allmänna behov försätter tanken om det humana kapitalet i ett annat perspektiv än det nyliberalistiska. I den humanistiska synen på humankapitalet framträder det mänskliga och jämlika framom det ekonomiska

och politiska. Investering i det humana kapitalet kan då uppfattas som varje människas rätt till bildning, rätt att få utveckla de resurser hon bär på. Gustavsson (2003, s. 15) kallar detta synsätt för *radikal humanism* eftersom den försvarar en demokratisk syn på människa, samhälle och kultur. I diskussionen kring de pedagogiska spåren i fostran till företagsamhet återkommer jag till detta tema.

De utbildningspolitiska spåren i positioneringen låter ändå förstå att fostran till företagsamhet i skolan till en betydande del bottnar i ett samhällligt och ekonomiskt behov. Det råder en växelverkan mellan skola och samhälle genom att samhällsförändringar också får genomslag i skolan via utbildningspolitiska åtgärder, såsom diskuterats ovan. Skolan kan därför inte förstås enbart i och genom sig själv just på grund av att den är en del av det omkringliggande samhället och den ideologi som råder (Carlgren & Marton, 2000, s. 78).

Förnyelse av skolan kommer till både genom förnyelse av de uppgifter som åläggs skolan och genom anpassning till de förändringar som sker utanför skolan, samtidigt som skolan måste värna om sin integritet. Trots att kapital, produkter och idéer blir allt mer globaliserade, så är skolans integritet och tolkningen av innehållet i humankapitalet fortfarande förankrade i nationen, livshistorien och det kulturella vardagslivet (Rinne, 2004), vilket har betydelse för lärarnas uppfattning om och attityder till fostran till företagsamhet.

Ristimäki (1998b, s. 65) påpekar att innebörden i fostran till företagsamhet inte ensidigt får betona det kollektiva, med fokus på yttre företagsamhet eller fostra till företagsverksamhet och privatföretagande (jfr Luukkainen, 1998). Ristimäki (2001, s. 50) konstaterar att det inte sällan uppstår felaktiga uppfattningar om fostran till företagsamhet och att företeelsen likställs med undervisning av företagsverksamhet där olika affärsinriktade knep ingår. Denna uppfattning om fostran till företagsamhet som en företagsekonomiskt inriktad företeelse har även



understöts av massmedia genom att olika skolprojekt riktade mot penninginsamling och företagsverksamhet har fått publicitet. Detta har i sin tur bidragit till, som tidigare påpekats, att många lärare är skeptiska eller rent av negativt inställda till företagsamhetsfostran. Ristimäki (1998a, s. 54-57) påvisar i sin studie att lärare kraftigt frånsäger sig intresset för yttre företagsamhet medan de däremot framhåller betydelsen av inre företagsamhet i skolans pedagogiska arbete.

Även Schultz som år 1979 fick Nobel-priset i ekonomi kritiserar en alltför smal definition på entreprenörskapet. Han menar att den traditionella, (samhälls-) ekonomiska, entreprenörskapsdefinitionen inte uppmärksammar alla de olika egenskaper som kan relateras till entreprenörskapet och som kan utvecklas via utbildning. Enligt Schultz (Guzmán Cuevas, 1994) kan ett entreprenöriellt beteende även användas i andra sammanhang i livet än i de ekonomiska, vilket betyder att han vidgar fokus från en yttre till en inre dimension.

De utbildningspolitiska spåren visar att intresset för fostran till företagsamhet betår. Skolans möjligheter att infiltrera temaområdet är beroende av graden av fortbildning och organisationsystemets flexibilitet. Trots att utvärderingar visat att betoningen alltmer tycks ligga på de inre dimensionerna av företeelsen inverkar fortfarande nyliberalistiska tankegångar negativt på hur temaområdet mottas i skolan. I det pedagogiska sammanhanget varken kan eller får fostran till företagsamhet jämföras med företagskurser där målsättningen är att deltagarna startar egen företagsverksamhet (Ristimäki, 1998a). Remes (2003, s. 162) knyter an till resonemanget och understryker att en på affärsekonomi grundad syn på företagsamhet förvirrar inte bara människor från skolbranschen, utan alla dem som ser företagsamhet som en mänsklig verksamhet och inte som en bestämd ekonomisk enhet.

Lärarna ansvarar för att de utbildningspolitiska målsättningarna realiserar. De besitter med andra ord stora möjligheten att påverka hur värderingar kring företagsamhet och entreprenörskap kommer till uttryck i skolan och manifesteras i humankapitalet. Skillnader i värderingar blir en central aspekt i den kulturella mångfalden. Hur vi väljer att uppmärksamma skillnaderna och använda dem i vår kunskapsutveckling är därmed av grundläggande betydelse för företeelsens utveckling i pedagogiska sammanhang.

## **2.4 Kulturella spår**

Trots att kultur, ekonomi och politik inte på ett entydigt sätt kan separeras har de ekonomiska spåren ovan relaterats till ekonomisk nytta för samhället medan de utbildningspolitiska spåren angivit riktlinjer för hur de samhällsekonomiska kraven kunde genomföras. De kulturella spåren visar däremot en annan dimension som inte enbart representerar den ekonomiska nyttan. Kulturen är med och formar människans liv. I detta sammanhang definierar jag således kultur som människans andliga odling där ekonomin ofta bildar grundläggande förutsättningar, medan traditioner, levnadssätt och attityder formar resultatet. Denna kultur skall ses som en del av den kultur som gestaltar vår samhällsutveckling och som även är en entreprenöriell kultur, i synnerhet i denna landsdel Österbotten. I avsnittet diskuteras hur företagsamhet värderas utgående från den rådande arbetsetiken, hur krafter såsom frihet, makt och otrygghet inverkar på uppfattningar om företagsamhet samt vad som egentligen krävs av den senmoderna människan i ett samhälle där normer och strukturer förändras utan förvarning. Avslutningsvis diskuteras attityden till företagsamhet.

### **2.4.1 Mot en företagsam livsstil**

Cole (1998, s. 131) betonar vikten av att studera den kulturella kontexten för att förstå det sammanhang utifrån vilket individen handlar. Därigenom skapas en

uppfattning om vari existerande attityder och värderingar bottnar. Människan varken erfar eller tar ställning till objekt och företeelser i en isolerad värld, utan i relation till den kontext hon är en del av (Dewey, 1936, s. 66). Vi är sociala varelser som påverkas av den verklighet vi ingår i, av vår historia och de värderingar som råder i vår kultur. Ordet *social* har två betydelser. Å ena sidan betyder *social* att vilja umgås med andra människor och skapa relationer. Å andra sidan betyder det att vi alla är en del av en gemenskap, en kultur och ett värdesystem. Hur människan väljer att tänka och handla påverkas av denna kultur- och värdeförankring (jfr Dysthe, 2003, s. 9). Bauman definierar kulturen som en verksamhet där människor indelas i olika kategorier:

*Kultur är den verksamhet där man gör distinktioner: klassificerar, segregerar, drar gränser – och därmed delar in människor i kategorier som är internt enade genom likhet och externt separerade genom olikhet – och skiljer ut vilka beteenden som hör ihop med vilka kategorier (Bauman, 2002, s. 44).*

Den kultur och det värdesystem som vi är en del av ger oss en ”inre logik” och mening i vår livsstil och våra levnadsberättelser (jfr Bauman, 2002, s. 45). Skolväsendet uppstod för att uppfylla behovet av folkbildning och utvecklades i enlighet med samhällets ekonomiska behov. Olika tidsperioders värden, ideologier och behov syns i de sätt på vilka kulturen överförs från en generation till en annan och vilka kunskapstraditioner som lyfts fram i utbildningssammanhang (Kyrö, 1997a). Enligt Bauman (2002, s. 20) utgörs en ideologi inte så mycket av artikulerade utsagor som man skall lära sig att tro på, utan ideologin är däremot förankrad i människors livsstil – ”*absorberad* genom människors sätt att handla och förhålla sig på”.

Gustavsson (2003, s. 18) förklarar att människan existerar i ett kulturellt sammanhang som är bestämt av sociala faktorer. ”Hon är begränsad av ekonomiska och politiska beslut, och kanske till sist av de demokratiska och humanistiska

värden, som är själva förutsättningen för bildning.” Det kulturella sammanhanget tar sig olika uttryck i olika tidsepoker. De ekonomiska och politiska besluten förändras liksom de demokratiska och humanistiska värdena då samhället utvecklas och förändras såsom diskussionen ovan visat. Hur företagsamheten motas är således beroende av det kulturella sammanhang i vilket den existerar.

I Finland har företagsamhet under generationer kännetecknat samhällslivet. Att företagsamhet hör till den österbottniska livsstilen har konstaterats av finländare såsom J. L. Runeberg, H. G. Porthan och C. C. Böcker. Företagsamhet har varit en naturlig del av små byars och kommuners överlevnadsstrategier. Andra alternativ har helt enkelt inte funnits för att klara av utkomsten om man ville bo kvar i den egna byn. En allmän tanke har varit att om ungdomar lyckas bli inspirerade av företagsamhet redan i grundskolan är chansen större att de sedan återvänder till hemkommunen efter avslutade studier och sysselsätter sig där genom att etablera företag (jfr Havusela, 1999; Hietala, 1987; Koski, 2002; Ristimäki, 2000; Ylikangas, 1999).

Ylikangas (1999) diskuterar rötterna till livsstilen i den landsdel Österbotten, där det empiriska materialet för studien har samlats in. Han startar i dagens utbud av företagsamhetsutbildning i Österbotten och letar sig ner till 1500-talets försäljning av sälskinn, tran och kött. Diskussionen behandlar det nedärvda sociala värdesystemet, sättet att tänka kring den egna lyckan och på förmågan att förlita sig på individualitet och personlighet. Han poängterar tillgången till naturen och dess förutsättningar för yttre företagsamhet, bland annat närheten till hav och älvar som bidrog till en förändrad samhällsstruktur. I kuststäderna kunde skeppshandel, tjärbränning och boskapstransport idkas. Detta ledde till förmögenheter som stimulerade annan verksamhet. Ylikangas lyfter därtill fram emigrationen som ett bevis på österbottningarnas företagsamhet. Emigranternas visioner, mod och handlingskraft att ta sig till ett annat land för att söka lyckan var

ett starkt uttryck för företagsamhet. Även trolldom nämns som ett belägg, eftersom den ansågs kunna bidra till rikedom genom olika förbund och ritualer.

Österbottningarnas västerländska syn på företagsamhet framställs av Hietala (1987, s. 81) som ”en aggressiv vilja att kämpa och inte ge upp”. Yttre företagsamhet betraktas här som ett resultat av inre företagsamhet, eller tvärtemot vad som framhålls i UF-konceptet (jfr 2.2.2). Huruvida denna diskuterade företagsamhetsanda kan tänkas inverka på mitt forskningsresultat dryftas i såväl metod- som diskussionskapitlet.

Från den österbottniska livsstilen går jag nu över till diskussionen om hur företagsamhet värdesattes i det så kallade moderna samhället. Som tidigare framkommit är de förändringsmönster som karakteriserar dagens samhälle och utbildning en genomgripande och dynamisk kamp mellan *modernitet* och *postmodernitet* (Hargreaves, 1998, s. 23). Den arbetsetik som bröt in i den moderna människans medvetande under industrialiseringen tog inte företagsamhet till heders, i den meningen att vi skulle arbeta självständigt eller lyssna på våra behov och framhålla våra intentioner. Nej, vi skulle i stället inordnas i ett system och underkastas hierarkier och regler. Företagsamhet gick ut på att arbeta effektivt och pliktstroget. Målet var att, inom fabriken och under ägarens kontroll, återskapa det helhjärtade, engagerade och hängivna yrkeskunnandet och det ”moderna” sätt att utföra arbetsuppgifterna på, som en gång varit naturligt för hantverkaren när han själv hade kontroll över sitt arbete. Men i stället råkade den arbetsetik som eftersträvades i det moderna samhället bli raka motsatsen (Bauman, 1999, s. 14 f).

Denna arbetsetik innebar att yrkes stoltheten förkastades och en attityd att utföra så få tjänster som möjligt med så god lön som möjligt uppstod. Den känslolösa kostnadsrationalitet som rådde på marknaden och som bidrog till en total avsak-

nad av den tidigare (förmoderna) yrkesmannainstinkten anammades. Detta ledde bland annat till att också företagsamheten blev lidande (Bauman, 1999, s. 16 f).

Bauman (1999) söker orsaken till att företagsamheten blev lidande i den rådande arbetsetiken i det han kallar för disciplinetik. Denna disciplinetik gick ut på att få arbetarna att strunta i stolthet och ära, mening och syfte för att i stället koncentrera sig på att arbeta med all kraft, varje dag och varje timme. Arbetet skulle utföras oberoende av om man såg rim eller reson i att anstränga sig och även var oförmögen att ange meningen med ansträngningen. Arbetstagaren berövades kontrollen, fräntogs meningsfullheten, friheten, kreativiteten och målmedvetenheten. Detta skedde genom en blind disciplin som skulle vänja arbetarna vid okritisk lydnad. Trots att den teknologiska utvecklingen bidrog till att förändra människors liv och beteenden, nådde den enligt Habermas (1973) inte fram till själva kärnan; att höja medvetenheten och livet självt till ett högre värde.

Bauman slår fast att arbetsetiken i grunden handlade om att ge upp sin frihet, ty både kunskapsmässigt och reflektionsmässigt uteslöts arbetstagarna från marknaden, trots att de var involverade i organisationen både i form av arbetskraft och som konsumenter. Produktiviteten ökade, men på bekostnad av arbetstagarnas engagemang i arbetsprocessen (jfr Giddens, 1994, s. 402 f). Att ge upp sin frihet rimmar illa med förmåga till företagsamhet, som bland annat innebär ansvarstagande, engagemang och målmedvetenhet.

## **2.4.2 Individen i dagens samhälle och arbetsliv**

Hur ser då arbetsetiken och livsstilen ut i det senmoderna samhället? Dagens samhälle kännetecknas av allt snabbare förändringar, som kontinuerligt inverkar på arbetslivet (jfr Ojala, 1999). Den successiva individualiseringen av arbetet inverkar på individens möjligheter att påverka de uppgifter hon handhar. Styrsystemen har prestationsinriktade belöningssystem, individualiserad målsättning

och individuell lönesättning. Individens arbetsförhållande står i direkt relation till den egna aktiviteten på arbetsmarknaden och till förmågan att hålla sig framme och ta initiativ (jfr MOA, 1999:8; Røe Ødegård, 2000). Äldre yrken och arbeten försvinner medan nya tillkommer. Många arbeten har numera karaktären av tidsbundna projekt och är dessutom ofta osäkra. Detta innebär att förväntningarna på arbetstagaren är stor. Självständighet, stresstålighet och förmåga att hantera osäkerhet behövs. De flesta arbetstagare måste vara beredda att byta arbete flera gånger, ständigt lära sig nytt och anpassa sig till förändringarna. Många individer upplever detta kaotiskt.

Samhället förändras och normer och strukturer upplöses utan förvarning, vilket kräver av den senmoderna människan att hon med kort varsel skall kunna lösa upp sina mentala mönster, kvickt göra sig av med gamla vanor och kunskaper för att erhålla nya (Bauman, 1999, s. 153 f). Detta kan beskrivas som ett samhällstillstånd där ekonomiska, politiska, och kulturella system organiseras enligt andra principer än i det moderna samhället, vilket medför att såväl de generella som de personliga värderingarna påverkas och förändras. Således påverkas även vårt personliga liv och våra investeringar i humankapitalet av förändringarna (Hargreaves, 1998, s. 17 f, 24 f). Vi uppmuntras till att konsumera och äga mera. Men konsumtionsetiken kan enligt Bauman (1999, s. 41) inte kombineras med den disciplinetik som rådde i produktionssamhället. Han hävdar att det just är frånvaron av rutiner och ett tillstånd av ständig (val)frihet som karakteriserar eller som till och med utgör rollförutsättningarna för konsumenten. Vi skall utsättas för frestelse, spänning och variation i nuet. Genom den självstyrande makten anser vi oss ha kontroll över vår konsumtion. Men nu frågar jag mig om vi verkligen har en inre makt över vårt liv eller om vi enbart är själviska varelser där makten utgörs av en illusion?

Flera uttolkare av tiden betonar detta faktum, att det råder en självisk kultur i vårt samhälle (jfr ex. Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila, 1996; Ball, 1997; Bauman, 2002; Ziehe, 1992). Utgångspunkten i denna kultur är att individen vet bäst själv vad som är bra för honom/henne och gör utgående från detta de mest rationella valen inför projektet Jag Ab (jfr Gustavsson, 1996; Rinne, 2004). Utgående från denna individualiserande kultur kan vi intala oss att vi faktiskt har en viss frihet och inre makt.

Genom att makten även ligger i människornas medvetenhet om sin ökade frihet att göra individuella val (jfr Bauman, 2002; Ball, 1997; Ziehe, 1992) är den inte endast en illusion. Tiller och Tiller (2003, s. 127) hävdar att dagens ungdom medvetet ”söker efter arbeten som är utvecklande och meningsgivande”. De är kräsna i sina val. Synpunkterna får sitt stöd i Baumans (1999, s. 46-54) resone-mang. Han anser att arbetet har förlorat sin position som den centrala axel kring vilken allt identitetsbyggande och all självkonstruktion kretsar. Arbetets värde bedöms utgående från dess förmåga att alstra behagliga upplevelser, det skall erbjuda ett värde i sig. Arbeten som är rutinartade och monotona, som inte tillåter initiativtagande och inte lovar intellektuella utmaningar eller ger möjlighet att testa och hävda sig, är följaktligen ”trista”. På samma sätt som dagens arbetsmarknad borde även identiteten vara flexibel, så att den kan förändras med kort varsel och styras av principen att hålla andra alternativ öppna. Framtiden är full av överraskningar och vi måste vara beredda att möta dem. Identiteten skall således ”konsumeras” för att sedan försvinna och i likhet med konsumtionsvaror får identiteten inte utplåna andra ”bättre” identiteter.

Arbetet illustrerar dock fortfarande i flera avseenden individens identitet medan valmöjligheten illustrerar vår frihet. Men priset för friheten är otrygghet, oviss-het och osäkerhet och det är oklart till vem eller vad vi kan sätta vår tillit, efter-som det inte tycks finnas någon kontroll över utvecklingen. Det råder ingen ga-



ranti för att utvecklingen går åt det håll vi tänkt oss. Vi är alla utbytbara eller potentiellt överflödiga, vilket gör oss sårbara (Bauman, 1999). Och vi brottas med osäkerheten om vi har gjort de rätta valen. Trots att arbetslivets otrygghet i sig inte är något nytt (jfr Bourdieu, 1999), är dagens otrygghet och kaos av ett annat slag. De är mäktiga individualiserande krafter som splittrar i stället för enar, och detta ställer naturligtvis nya krav på utbildningen.

Att leva under otrygga förhållanden kallar Bauman (1999, s. 59, 67) för ”risikoleben”, vilket innebär att den aktivt handlande individen betalar för konsekvenserna av de risker hon tar. En utbildning som kan främja utvecklingen av en stark identitet och uppmuntra till mod att handla utifrån egna värderingar kan avhjälpa bristen på trygghet och stabilitet som orsakats av förändringar och ökad frihet. Det senmoderna samhället söker således människor som är autonoma och handlingskraftiga och som har en i sig själv förankrad moral och identitet (Bauman, 2002, s. 35).

Därför krävs en ”förnuftig livspolitik”, som utgår från att livet delas upp i episoder som följer, men som ändå inte bestämmer, varandra. Utbildningen skall förankras i ett ”överlevnadsvärde” som utgörs av att kunna ”försöka igen”, ”börja om från början”, bli ”pånyttfödd”, att ”överge det gamla och hänge sig åt det nya”. Dessa kvalifikationer kan relateras till företagarens innovation och mod att våga försöka på nytt, och det är detta överlevnadsvärde som borde utvecklas i vårt humankapital. Bauman refererar Sennett som redan för flera år sedan räknade ut att en ung amerikan med minst två års collegestudier förväntas byta jobb minst elva gånger under sitt verksamma liv. Kunskapsbasen byts ut minst tre gånger under ett fyrtio år långt yrkesliv. Flexibilitet och förmåga att anpassa sig kan därför ses som en konkurrensfördel både för dem som kämpar för överlevnad och för dem som drömmer om framgång. Flexibiliteten, modet och intensite-

ten blir i stället ett botemedel mot osäkerheten i nuet och ovissheten om framtiden (Bauman, 2004, s. 214 f).

Som diskussionen ovan visat lever i dag en mängd olika kulturer sida vid sida och bidrar till att komplicera samhällets sociala integration och individens identitetsutveckling (jfr Månson, 2003, s. 22). Människor har via sina kunskaper möjlighet att bidra till förändringar i samhället. Den kulturella mångfalden, kommersialiseringen och framväxten av olika expertsystem har visserligen lett till utvecklingen av ett allt mer svåröverskådligt och komplext samhällssystem, men Giddens (1991a) anser att denna utveckling även bidragit till en ökad reflexivitet och till nya livsstilar. Därmed ställer han den senmoderna, reflexiva och handlande människan mot den postmoderna, maktlösa och diskursivt definierade människan. Han betonar i likhet med diskussionen ovan att identiteten skall utgå från individen själv och den förnuftiga livspolitikerna i syfte att höja livet självt till ett högre värde.

Hur passar då fostran till företagsamhet in i detta resonemang? Utbildningen i dag förväntas svara mot en förnuftig livspolitik. Trots att skolan inte alltid lyckas hålla jämna steg med samhällets förändringstakt förutsätts eleverna i vårt senmoderna samhälle ändå utveckla förmåga att hantera förändring genom att vara flexibla, självständiga, kritiska, toleranta, innovativa med mera i sina vuxna liv. Dessa inre faktorer och egenskaper kan främjas genom fostran till företagsamhet.

Kyrös (2000) analys av ett företagsamt lärande visar på en helhetsbaserad människo- och samhällssyn. Hon har i sin kulturhistoriska studie (Kyrö, 1997a; 1998) lyft fram tre former i företagsamhetens väsen som hon kallar för spontan, inre och yttre företagsamhet (se 2.1.3). Förutom dessa tre former delar hon även in företagsamheten i tre nivåer: individ, grupp och material. Individen är central

inom spontan företagsamhet, gruppen dominerar inom inre och material framkommer inom yttre företagsamhet. Kyrö betraktar den spontana företagsamheten som utgångspunkt för de två andra formerna. Hon förklarar att den spontana företagsamheten får olika yttringar i enlighet med vad den aktuella tidsperiodens ideologiska lösningar tillåter den att uttrycka. Den spontana företagsamheten finns närvarande i de två andra formerna och utgör en grund för hur de två andra gestaltas. Hennes betoning på spontan företagsamhet som utgångspunkt för de två andra formerna utgår från en västerländsk syn på företagsamhet och innebär att hon uppfattar människan som social, unik, risktagande, kreativ, fri och ansvarstagande.

Fokus på yttre företagsamhet har enligt Kyrö (1998) utvecklats ur den materialism och det effektivitetstänkande som präglade den moderna tidens ideologi, medan inre företagsamhet uppstod ur följderna av effektivitetstänkande och den åtföljande krisen, bestående av exempelvis arbetslöshet, natur- och miljöförstöring, minskning av naturtillgångarna och försämring av den psykosociala arbetsmiljön. I denna tidsperiod märkte de (för den moderna tiden typiska) stora organisationerna att en företagsam anda på ett utmärkt sätt kan förnya arbetsgemenskapen, som i sin tur bidrar till att öka lönsamheten. Detta ledde till en ny form av företagsamhet, inre företagsamhet, som till sitt innersta väsen enligt Kyrö kan betraktas som ett kollektivt fenomen.

Företagsamhet kan utifrån detta resonemang granskas dels som en helhet överskuggande av dessa tre former (spontan, inre eller yttre företagsamhet), dels som ett fenomen, vilket studeras med en av dessa former i förgrunden av de två andra. Om den yttre företagsamheten står i fokus svarar en företagsam pedagogik främst mot affärs- och marknadsrelaterad fostran. Den inre företagsamheten belyser en pedagogik som betonar samarbete medan den spontana formen svarar mot en förnuftig livspolitik. Den fokuserar på nyskapande och självständig kun-

skapsinhämtning i en individualiserande kultur. Kyrös studie visar att den allmänna synen på företagsamhet är beroende av vilka val samhället gör och vilka reaktionerna blir på de signaler omgivningen ger.

Vesala (1996) framhåller att intresset för företagsamhet har två sidor. Den första lyfter fram företagsamhet som en medicin mot arbetslöshet, mot nationalekonomi och produktutveckling. Den andra sidan betonar de individualistiska behoven och lyfter fram att intresset för företagsamhet bygger på människans behov av självständighet, oberoende och ekonomisk kontroll. Vari intresset ligger och vilken attityd vi antar har stor betydelse för hur vi väljer att ta till oss en företeelse, både som utbildare och som lärande. I det följande går jag därför över till att diskutera allmänna attityder till företagsamhet.

### **2.4.3 Attityder till företagsamhet**

Företagsamhet är ett värdeladdat ord och ett multidisciplinärt fenomen som gör att attityden till det varierar (ex. Tenhunen, 1998, s. 35). I Österbotten råder en positiv, västerländsk uppfattning om företagsamhet och småföretagande är karakteristiskt för landskapet. I östra Finland råder en mer österländsk syn med en restriktiv hållning till företagsamhet (Hietala, 1987, s. 75-88). Den finländska byråkratin och beskattningen har inte gynnat företagande eftersom den varit såväl komplicerad som ogynnsam. Men enligt Römer-Pakkanen (2004) har den nu förbättras, vilket även borde inverka på attityden i positiv bemärkelse. Detta har enligt henne inte skett. Finländare är fortfarande kritiskt inställda till företagsamhet. Enligt studier från Näringslivets förvaltning uttryckte över 80 % av Finlands befolkning under mitten av 1990-talet den uppfattningen att om attityden till företagsamhet förbättrades skulle det gynna hela vårt samhälle och dess utveckling. Över 70 % av finländarens självbild belystes då av karaktärer såsom ”sisu”, flit och företagsamhet, ärlighet och värdesättning av arbete men resulterade ändå inte i konkret företagsverksamhet (Elinkeinoelämän Valtuuskunta,

1995, s. 35, 92). Såsom framkom i inledningen är intresset för företagsverksamhet fortfarande lågt i Finland.

Havusela (1999) har i sin forskning jämfört kulturen mellan lönearbetare och företagare. Han hävdar att den finländska kulturen är en typisk löntagarkultur. En sådan kultur har följande särdrag: lågt prestationsbehov, kontroll utifrån, betoning på arbetets instrumentella värde, snäv yrkesskicklighet, åtskillnad mellan arbete och fritid, tillit till samhället, rotfasthet, betydelsen av sociala nätverk, självförverkligande på fritiden, jantelag, negativ solidaritet och avundsjuka och en tendens att se arbetsgivaren som motståndare. I en sådan kultur är en socialistisk världsåskådning naturlig. Kulturen uppmuntrar inte till företagsamhet och misslyckanden förknippas med katastrof och skamkänslor.

I bonde- eller företagarkulturer behövs ingen ansträngning för att skapa positiva attityder till företagande, utan koncentrationen läggs på utvecklingen av affärsidéer, företagarteknik, produktion, samarbete mellan olika företag, marknadsföring och exportmöjligheter. I samhällen där en löntagarkultur råder är däremot en attitydförändring nödvändig för att befolkningen skall förstå att löntagararbeten inte längre existerar i samma omfattning som tidigare. Kulturen borde förändras till företagsamhetens fördel enligt Havusela (1999, s. 145 f). Han lyfter fram olika organisationers och utbildningsinstansers intressen för företagsamhet. Men eftersom en stor del av personalen vid dessa institutioner kommer från en kultur som förespråkar löntagararbete ställer han sig frågande till om en lärare, som härstammar från en löntagarkultur, på ett framgångsrikt sätt kan utbilda människor till företagare. Enligt hans undersökning lyckas en företagsam verksamhetsmodell bäst med utgångspunkt i ett småföretag eller inom familjen. Inom ramen för föreliggande studie är inte målsättningen att jämföra attityder i relation till hur väl implementeringen av fostran till företagsamhet lyckas i skolan.

Diskussionens syfte är att försöka skapa en förståelse för den försiktighet och motvilja som tycks råda beträffande företagsverksamhet i vårt land.

I Finland, liksom även i andra EU-länder, erbjuds medborgarna nya värden och grundförutsättningar i form av ökad tilltro till företagsamhet. När lönearbetet minskade sågs företagsamhet som en lösning genom vilken arbetslösheten kunde avhjälpas, såsom framkom i den politiska diskussionen ovan. Men även om arbetslösheten ökade i mitten av 1990-talet så ökade inte antalet företagare i motsvarande grad i Finland. Majoriteten av alla nystartade företag avvecklades inom tre år (Koiranen & Pohjansaari, 1994, s. 17-21) och som nämnades i inledningen kommer nu, ett decennium senare, knappt en femtedel av alla företag, som gör ett ägarbyte eller en generationsväxling, att läggas ned (Römer-Paakkanen, 2004).

I inledningen nämnades även det företagsamhetsunderskott som råder i landet jämfört med andra europeiska länder. Därför behövs en långsiktig attitydförändring gällande företagsamhet. En attitydförändring kunde öka viljan till företagssam handling och eventuellt avlägsna den företagsamhetens paradox som råder i landet (Römer-Paakkanen, 2004). Finland betraktas nämligen inte som ett risktagande företagarsamhälle trots att allmänna omständigheter och infrastruktur borde gynna företagsverksamhet. Vi har inte en sådan tradition i Finland, trots att vi definieras som ett folk med hög arbetsmoral. I stället har det ansetts tryggt att vara anställd av en större firma, exempelvis inom pappers- eller industribranschen (jfr Hietala, 1987). Även i den offentliga debatten har behovet av förändring av attityder till företagsamhet lyfts fram. Exempelvis hävdar Ahlskog (Vasabladet 30.1.2005) att hela Europa sackar efter när det gäller företagsandan i jämförelse med Amerika. Orsaken ligger ofta i rädslan för att misslyckas.

Men skillnaderna i attityder länder emellan är stor i Europa beträffande företagsamhet. Den europeiska kommissionen (2005) har undersökt företagsamheten i Europa genom att intervjua över 21.000 personer om företagsamhet och identifierat styrkor och svagheter i nationella åtgärder som vidtagits när det gäller utbildning, bestämmelser (gällande exempelvis grundande av företag eller vid konkurs) samt vad som gjorts för att öka färdigheterna inom sådana områden där det råder brist på företagare. Ahlskog proklamerar att det inte spelar någon roll hur många lockbeten det finns för att vi skall bli företagsamma om inte vår attityd till företagsamhet är positiv. I juni 2007 publicerades en undersökning gjord av fonden för privatföretagare (Yksitysyrittäjien säätiö) som visar att endast 4 % av de finländska ungdomarna i åldern 16-29 år grundar ett eget företag. Enligt resultaten är det de negativa attityderna mot privatföretagande som inverkar på det låga intresset (Vasabladet 27.6.2007).

Forskare har även påvisat motsatta resultat i attitydstudier. Peltonen (1991) hävdar att attityden till företagsamhet de facto ändrats sedan slutet av 1970-talet så att den har blivit mer positiv i Finland. Detta har skett till följd av att värden som individualism och oberoende höjts hos befolkningen. Att företagsamhet gjorde entré i skolvärlden kan även ha inverkat på attityden i och med att kunskapen på området har ökat. Enligt Peltonen kan orsaker till attitydförändringen sökas i övergången till det senmoderna samhället där värderingar kring självständighet och individualism betonas. Därtill har förhållandena i arbetslivet förändrats, såsom tidigare framkommit, nya tekniker har utvecklats och förutsättningar för nya produktioner har ökat. Småföretagare påverkas naturligtvis av regler kring beskattning och av ekonomiska och arbetskraftspolitiska beslut, vilka även inverkar på medborgarnas attityder till företagsamhet. Orsakerna kan även relateras till det faktum att arbetslöshetsprocenten gradvis sjunker, och en optimistisk framtidstro framträder.

Även Hyrsky (2001, s. 117) visar i sin studie att finländarna gradvis gått över till att betrakta företagsamhet mera positivt och frångått pejorativa adjektiv såsom självisk, girig, samvetslös och illojal, till att bli mera vad han kallar ”fullständiga”. Dessa fullständiga adjektiv på företagare är till exempel innovativ, konstruktiv, initiativrik och utvecklande. Leskinen (1999) påvisar även hon hur den negativa attityden från 1960- och 1970-talet gradvis har gått över till att bli mera positiv. Leskinen lyfter fram att företagsamhetsfostran i utbildningsinstitutionerna är en orsak till den positiva attitydförändringen.

Ristimäkis (2004) forskning kring universitetsstuderande ungdomars utveckling av en företagidentitet visar att endast 21 % förhåller sig negativ till egen företagsverksamhet medan 31 % anser sig vara säkra på att de kommer att starta eget företag. Männerna är i allmänhet en aning mer positiva till att starta eget företag, 40 % jämfört med 20 % av kvinnorna. Det positiva resultatet är anmärkningsvärt med tanke på att företagarakтивiteten i allmänhet är lägre hos den högre utbildade befolkningen<sup>44</sup>.

Huruvida temaområdet företagsamhetsfostran har bidragit till en positivare attityd till företagsamhet i allmänhet har inte undersökts i föreliggande studie. Men Römer-Paakkanen (2004) framhåller att en stark företagaratmosfär som uppmuntrar till företagsamhet kan främjas genom utbildning och pedagogiskt entreprenörskap i skolorna. Detta medför i sin tur att människors attityder och handlingssätt på lång sikt kunde påverkas och att intresset för elevernas egna aktiva verksamhet och företagsamhet kunde öka, vilket utgör företagsamhetsfostrans mest centrala målsättning. Att åstadkomma detta är ingen lätt uppgift för lärarna.

---

<sup>44</sup> Populationen bestod av universitetsstuderande som följaktligen kommer att tillhöra den högre utbildade befolkningen.



Lärare är nämligen ofta negativt inställda till företagsamhet tillsammans med politiker, kommunalt anställda och skattemyndigheter (Peltonen, 1985, s. 53-63). Resultaten baserar sig på svar från företagare, tjänstemän och medlemmar i olika företagsorganisationer och fackförbund. De mest positiva till företagande ansågs vara småföretagare, bankdirektörer, handelsmän och chefer. Som tidigare framkommit definieras företagsamhetsfostran ofta utgående från den yttre dimensionen vilket kan inverka negativt på lärarnas inställning till företagsamheten.

Även Luukkainens (1998) och Ristimärkis (1998a) studier visar att lärare från den allmänbildande sektorn förhåller sig negativa till företagsamhet och vill därför förhindra att sådana värderingar som de anser att hör till företagsamhet utvecklas i skolan. Luukkainen frågar sig om lärare i sådana fall ser på företagsamhet enbart ur en politisk och ekonomisk synvinkel och därmed är rädda för att de hårda värdena skjuter undan de humana värdena. Han påminner dock om att lärarna själva har ”nyckeln i handen” och påpekar att vi kan gestalta företagsamhet på ett sätt som utvecklar människan till att bli en självständig (omaloitteinen) och aktiv samhällsmedborgare. I avsnitt 2.6 återkommer jag till attitydfrågan bland lärare och diskuterar den då i relation till implementeringen av fostran till företagsamhet i skolan.

Den förda diskussionen visar att attityden till företagsamhet varierar. Fokus i attitydundersökningarna ligger dock tydligt på yttre företagsamhet med associationer till nyliberalism, konkurrens och profittänkande i definitionen. Detta gör att fostran till företagsamhet inte alla gånger upplevs som särskilt lockande i den, på humanism grundade, demokratiska skolan. Företagsamhetens uttryck är anpassad till det förändrade samhället, och attityden till densamma är beroende av de ideologier som råder.

## 2.5 Psykologiska spår

Medan jag i de föregående avsnitten diskuterade samhällsekonomiska, utbildningspolitiska och kulturella aspekter på företagsamhet, flyttar jag nu fokus från ett samhälls- till ett individperspektiv. I individperspektivet diskuteras individuella förutsättningar och personlighetsdrag som anses bidra till att individer blir företagsamma. De psykologiska spåren för mig i riktning mot personlighetspsykologi<sup>45</sup> där individens motivation, karaktärs- eller personlighetsdrag<sup>46</sup> och dennes sätt att tänka och handla sätts i fokus. Tanken utgår från att det är möjligt att fastställa entreprenöriella karaktärs- eller personlighetsdrag och att undersöka hur stabila dessa är.

### 2.5.1 Psykologiskt orienterad teoribildning

Den beteendevetenskapliga forskningsinriktningen öppnar en helt annan väg för entreprenörskapsforskningen än den till ekonomi relaterade forskningen. Den individorienterade forskningen kring entreprenörskap är kvalitativt orienterad och analytisk eller psykoanalytisk. Den analytiska inriktningen koncentrerar sig på att försöka identifiera enskilda egenskaper hos entreprenören eller en företagssam person. Den psykoanalytiska fokuserar däremot mera på bakomliggande psykosociala orsaker till det entreprenöriella beteendet (Filion, 1998).

---

<sup>45</sup> Personlighetspsykologin är en gren av psykologin som syftar till att beskriva och förklara människors sätt att fungera i ett helhetsperspektiv till skillnad från perception, motivation och kognition som studerar s.k. delfunktioner hos individen. Personlighetspsykologin strävar efter att utgående från individuella mönster (personlighetsdrag) skapa allmänna psykologiska teorier (Nationalencyklopedin, 2006).

<sup>46</sup> Den mest accepterade modellen för att bedöma en människas egenskaper och personlighet inom personlighetspsykologin i dag utgörs av den så kallade femfaktormodellen (The Big Five). Enligt Costa och McCrae, som utvecklade modellen under 1990-talet, har de fem mest grundläggande personlighetsdimensionerna kunnat kartläggas med hjälp av modellen. För att testa personligheten ställs frågor som bedömer utåtriktning, vänlighet, målmedvetenhet, känslomässiga stabilitet samt öppenhet (Lundh & Smedler, 2005).

Jag inleder med att summera några av McClellands forskningsresultat eftersom han anses (enl. Filion, 1998) vara pionjär inom den psykologiska entreprenörskapsforskningen, trots att Weber<sup>47</sup> var en av de första som intresserade sig för entreprenörskap inom detta fält. McClelland (1961) försökte genom analytiska tillvägagångssätt definiera *personlighetsdrag* och *motiv* som karakteriserar en framgångsrik företagare.

McClelland utgick både från Webers (1930/1968) teori kring moral och från Murrays<sup>48</sup> (1938) teori kring behov och arbetsvilja. Medan Murray talar om behov väljer McClelland att tala om motiv i samma betydelse. Den motivbaserade forskningen fokuserar enligt Delmar (2000) på behov och känslor, vad som upplevs som intressant, tillfredsställande eller stressande och hur detta inverkar på beteendet. Motiven styr människans handlingar mot bestämda mål och det krävs en viss insats av individen för att dessa mål skall uppnås (Nyberg, 1990, s. 53).

---

<sup>47</sup> I likhet med Schumpeter såg Weber innovation som ett centralt karaktärsdrag hos entreprenören. Kombinationen av plikt känsla, driftighet, sparsamhet och försakelse, drag som återfinns i den protestantiska moraluppfattningen, möjliggör enligt Weber (1968, s. 35-46) kapitalismens utveckling. Därtill betonade han ansvar och oberoende. Weber argumenterade således för att protestantiska arbetsgivare och -tagare skulle vara mera energiska och företagsamma än de romersk katolska. Han hävdade att protestanternas envetenhet låg i att genom prestation bevisa att de inte var ett folk att underskatta. Att bryta med påven och de kyrkliga auktoriteterna medförde en självständighet och ett ökat ansvar för ens handlingar. Därmed kunde kyrkans repressalier för olämpligt beteende undvikas (McClelland, 1987, s. 255).

<sup>48</sup> Murray (1938) kom att utveckla en systematisk teori om människors motivation, som innehåller en klassifikation av grundläggande mänskliga behov. Den projektiva testmetodiken, *Thematic Apperception Test* (TAT), går ut på att personen får se ett antal bilder och sedan berätta en historia till varje bild om vad som händer, vad som hänt strax innan och vad som kommer att ske. Murrays tes var att vi tolkar händelser och situationer utifrån de behov vi har. Eftersom vi ofta kan vara omedvetna om våra inre behov ansåg han detta vara en bättre metod än att fråga personen direkt. Enligt Murray inverkar prestations-, makt- och relationsbehov på individens arbetsvilja. Prestationsbehovet utgörs av en önskan att göra gott ifrån sig, att lyckas och att känna sig kompetent. Prestationsbehovet medför en vilja att anta nya utmaningar och inspireras av framgång och önskan om att övervinna nya hinder. Maktbehovet bottnar i att känna tillfredsställelse av att kunna påverka och kontrollera andra människor medan relationsbehovet bottnar i önskan om nära relationer och ömsesidig respekt. Högt relations-/intimitetsbehov har visat sig predicera ett lyckligare samliv och bättre psykosocial anpassning, ett behov som sannolikt bidrar till ökad social kompetens.

McClellands forskningsresultat visar att motiven kan svara på frågan om varför vi beter oss som vi gör.

I *The Achieving Society* (McClelland, 1961) rapporterar han att det finns ett samband<sup>49</sup> mellan prestationsmotivet och entreprenörskap som är allmänt förekommande inom olika kulturer. Trots upptäckten av detta samband intresserade han sig mera för att undersöka Webers psykoanalytiska teorier om att protestanter skulle vara mer företagsamma än katoliker. McClelland utgick från att individen formas av de värderingar och normer som råder i samhället. Hans slutsats är att prestationsmotivet ofta växer sig starkare i protestantiska kulturer där barnuppfostran, i jämförelse med katolska länder, i högre grad tar fasta på självständighet och icke-restriktioner i fråga om uppmuntran till ansvarstagande. McClelland ansåg att sådan uppfostran leder till att barnen blir mer prestationsorienterade. Entreprenören utvecklas utifrån prestationsmotivet som därigenom kan ha en avgörande betydelse för samhällets ekonomiska utveckling. Att arbeta med affärsverksamhet kräver förmåga att ta ansvar för sitt handlande, ta kalkylerade risker, ta emot och reagera på feedback gällande utgifter och inkomster och att hitta nya innovativa vägar gällande service- och produktutveckling.

McClelland (1987) menade inte att prestationsmotivet skulle vara knutet till belöning av olika slag, utan till utmaning eller tillfredsställelse som hittas i själva prestationen. Samma uppfattning har för övrigt Csikszentmihalyi (1990), en nutida forskare, känd för sina studier av ”flow”<sup>50</sup>. Denna utmaning eller tillfredsställelse utgör en stark inre (intrinsic) motivation som fungerar som drivkraft i

---

<sup>49</sup> Denna korrelation har McClelland fått i studier med TAT-metodiken (se fotnoten ovan).

<sup>50</sup> Med begreppet ”flow” vill Csikszentmihalyi (1990) karakterisera det tillstånd som en människa befinner sig i när hon blir totalt uppslukad av den meningsfulla aktivitet hon självmant utför. I flow ligger belöningen i själva verksamheten.

handlingen. Den inre motivationen innebär att individer har ett genuint behov av att förstå och kontrollera sitt liv<sup>51</sup>.

McClelland (1987) är dock noga med att poängtera att den ekonomiska utvecklingens komplexa karaktär inte kan förklaras enbart med hjälp av prestationsmotivet. För att ett samhälle skall expandera krävs även att människor har en utvecklad relationsmotivation, en förmåga att respektera varandras åsikter och värderingar. Därtill bör beslutsfattare ha kraft att stimulera ekonomin, det vill säga besitta makt-/kontrollmotiv. Företagaren behöver maktmotiv som kan definieras som självständighet och målmedvetenhet för att lyckas genomföra sina visioner. Kontrollmotivet kan inbegripa kontroll över det egna handlandet, eller förmåga till inre kontroll.

Granskningen av McClellands motivbaserade forskning är inte tillräcklig för förståelsen för ett entreprenöriellt beteende och i synnerhet för fostran till företagsamhet. Genom att i det följande konkretisera kvalifikationer, eller karaktärsdrag som jag väljer att kalla dem, relaterade till företagsamhet, vill jag fördjupa förståelsen för innebörden i och tolkningsmöjligheterna av fostran till företagsamhet. Denna diskussion är relevant eftersom dessa kvalifikationer tydligt framkommer i den pedagogiska diskussionen om syftet med fostran till företagsamhet. I den pedagogiska kontexten ligger fokus på individens utvecklingsmöjligheter. Lärande stimuleras utgående från de förutsättningar som individen har medan innehållet i det pedagogiska arbetet bestäms utgående från samhällets behov. Vilka karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmågor uppmuntras då i fostran till företagsamhet?

---

<sup>51</sup> *Learners are intrinsically motivated when they perceive themselves as the cause of their own behaviour, whereas learners who are extrinsically motivated are motivated by external sources* (LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins-Gunn & Rosebrock, 2005, s. 333 f).

## 2.5.2 Karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmåga

Medan jag i avsnitt 2.4.2 diskuterade olika livsstilar och en ”förnuftig livspolitik”, vill jag här utveckla diskussionen kring de betydelsefulla kvalifikationer som framkom och som ansågs väsentliga i det senmoderna samhället. Jag särskiljer *kvalifikation* från *kompetens* genom att förklara kompetens som ett slags yttre, produktiv ”kvalifikation” som består av mätbara yrkesmässiga kunskaper och färdigheter, medan (inre) kvalifikationer här handlar om personliga egenskaper eller karaktärsdrag (jfr Luukkainen, 2000, s. 49 f).

Enligt diskussionen ovan behöver det senmoderna samhället människor som är självständiga och handlingskraftiga, människor som förmår försöka igen och söka nya möjligheter. Kanter (2001, s. 255-265) kallar dem som bemästrar förändring för ”changemasters”. De har en tendens att uppfatta brister och behov men fokuserar samtidigt på möjligheter och har nya idéer. De är flexibla och lever med ett öppet sinne, ofta i en miljö som är positivt inställd till förändring. Changemasters har visioner och visualiserar möjligheter där andra ser problem. De har en förmåga att ”överge det gamla och hänge sig åt det nya” (jfr 2.4.2).

Kanter (1995, s. 158) betonar således kvalifikationer och tänkesätt som relateras till företagsamhet, förmåga till samarbete och till livslångt lärande. Andersson (2000, s. 152) hävdar att de som kanske bäst klarar av de nya arbetsätten är personlighetstyper som är flexibla och vana att arbeta självständigt och stundtals under stark press. Han nämner att småföretagaren med mångårig arbetserfarenhet är ett bra exempel på en personlighetstyp som har förmåga att överleva i dagens samhälle.

Flexibiliteten kräver förmåga att kunna tänka kritiskt. Att inte förmå ifrågasätta leder till en avtrubbad reflektion och oförmåga att planera. Bourdieu (1999) an-

ser att förutsättningen för att kunna handla rationellt och långsiktigt kräver färdigheter att kunna planera inför framtiden. En stadig grund krävs för att kunna bestiga höga höjder som i detta fall består av ovisshet och förändring. Därför är det väsentligt att innefatta en grundtrygghet som ger stabilitet, men också framförhållning och framtidsperspektiv, i personlighetsutvecklingen. Då omgivningen känns otrygg och opålitlig behövs kvalifikationer och tänkesätt som innefattar tro på oss själva och tillit inför framtiden.

För att bemästra förändringsprocesser behövs tilltro till den egna förmågan och en gynnsam attityd, men därutöver även kunskap och handlingsförmåga. Lyotard (1997) talar om ”performativity”, ett kriterium till vilket mycket i det senmoderna samhället refererar. En betydande del av det som görs i dag värderas i termer av ”det bästa”. Vi skall ständigt prestera och överträffa oss själva. Denna attityd har, vill jag hävda, i sin tur lett till en kortvarig känsla av glädje som sedan övergår i ångest och negativ stress. Individerna i dagens samhälle behöver en gynnsam attityd för att inte förlora tilliten till sig själv och framtiden. Simola (2001) föreslår att vi i stället för att tala om ”förträfflighet” (erinomaisuus) borde uppmuntra till tillräcklighet (riittävyys). Vi behöver inte vara perfekta, vi duger ändå. Och beträffande postmodernitetens diskussion om frihet och kontroll kan vi behöva en changemasters attityd, våga lita på vår egen förmåga och en inre drivkraft att kämpa lite till. Detta är bland annat sådant som fostran till inre, spontan företagsamhet strävar efter att utveckla.

För att bli entreprenör krävs, enligt McClellands (1987) forskning, gott självförtroende, förmåga till självständigt problemlösande och individuellt ansvarstagande, social kompetens, ödmjukhet samt en positiv inställning till risktagande, resultatuppföljning och feedback. Dessa kan jämföras med de aspekter, som Römer-Paakkanen (2004) anser att relateras till företagsamhet: självständighet, initiativförmåga, problemlösningsförmåga, förmåga att arbeta i grupp, självför-

troende, förmåga att vara inställd på och anpassa sig till förändringar, sund risktagningsförmåga, serviceattityd och kreativitet.

Touhinen (1994, s. 178) karakteriserar företagsamhet som en individuell egenskap som kan jämföras med Kyrös (1997a) spontana företagsamhet. Företagsamhet illustreras då i termer av intuition (intuitiv förmåga), mod, självständighet, beslutsamhet, självförtroende, risktagningsförmåga, förmåga till initiativ, energiskhet, social kompetens, vilja till fortsatt lärande och kreativitet. Dessa ovan nämnda egenskaper som relateras till företagsamhet är genetiska, men även miljön och uppfostran har signifikanta effekter i utvecklingen.

Kreativitet utgörs exempelvis enligt Csikszentmihalyis (1997, s. 326-327) psykoanalytiska undersökning å ena sidan av en enorm nyfikenhet och öppenhet, å andra sidan av en nästan överdriven ihärdighet. Intresse och nyfikenhet stimuleras av positiva erfarenheter (inom familjen), genom en stödjande och emotionell omgivning, ett rikt kulturellt arv och genom att utsättas för olika (val)möjligheter och lagom höga förväntningar. Ihärdighet däremot tycks utvecklas som en respons på en osäker eller dysfunktionell omgivning, ensamhet, eller från en känsla av avvisande och åsidosättande. En miljö som främjar både individualitet och kollektivitet, kan bidra till att barnet sedan blir kreativt. Men för att nyfikenhet och ihärdighet skall utvecklas till kreativitet krävs ett stort intresse för den uppgift som skall utföras. ”Creativity on a high level demands a great devotion to a certain kind of activity and one is not willing to do so if one does not feel a great interest for the activity” (s. 327).

I Ristimäkis (2000, s. 24) studie framkom att lärare definierar inre företagsamhet ungefär på liknande sätt som i beskrivningen ovan. Inre företagsamhet definieras som allt det vi behöver i vårt dagliga liv, såsom en sund självkänsla, förmåga till aktivitet, problemlösning, självständighet, ihärdighet, social kompetens, kreativi-



tet, intresse, mod, ansvarskännande, målmedvetenhet och risktagande. Inre företagsamhet är enligt lärarna det som bygger upp självkänslan och gör att människan vågar tro på sin egen förmåga och se positivt på framtiden.

### *Tänkesätt och handlingsförmåga inom företagsamhet*

Förutom de ovan diskuterade egenskaper och motiv anses företagsamhet även vara beroende av hur vi väljer att *tänka* och *handla*. Företagsamhet relateras ofta till aktivitet, mod och förmåga att behärska sitt liv på ett ändamålsenligt sätt. Därmed blir attityder, tänkesätt och förmåga att frigöra sin personliga potential viktiga i diskussionen. Luukkainen (1998; Luukkainen & Wuorinen, 2002) sammanfattar företagsamhet som en grundläggande livsattityd för den växande ungdomen inför det arbetsliv som väntar dem. Han konkretiserar tankegången och förklarar att det finns utbildning inom affärsekonomi och att en företagsidé kan köpas, men det kan däremot inte attityder och personlighet (jfr distinktionen ovan mellan kvalifikationer och kompetens). En affärsidé kan vara ”hur bra som helst”, liksom utbildningen man har i bagaget, men om den ”rätta” attityden saknas uppnås inte framgången. Den ”rätta” inställningen, visionen och individens vilja att lyckas, är de egenskaper som i sista hand påverkar huruvida vi uppnår våra mål eller inte.

Men förutom attityd och personlighet inverkar även Rotters (1966) begrepp *locus of control*, eller (förmåga till) ”livskontroll” på vår företagsamhet (jfr även Weiners attributionsteori<sup>52</sup>). Livskontroll innebär alltså att om personen tror att det som händer är beroende av hennes eget handlingsätt sägs att hon har en tro på en ”inre livskontroll”. Om hon däremot anser att det som händer är beroende av ödet, tillfälligheter eller andra påverkningar är det fråga om en tro på yttre kontroll. En hög inre locus of control korrelerar enligt Rotter positivt med fram-

---

<sup>52</sup> Attributionsteorin försöker ge svar på vad människor anser vara orsaken till vissa händelser i deras dagliga liv (Weiner, 1980; 1986).

gång i affärlivet. Vid skapandet av rubriken för denna avhandling har mina tankar delvis gått till ovanstående forskningsresultat. Jag utgår nämligen ifrån att företagsamhet i hög grad är beroende av såväl individens inre egenskaper och dennes positiva, men realistiska, tilltro till sin egen förmåga som av omgivningens uppmuntran, stöd och tro på individens potential.

Även Huuskonen (1993, s. 21) betonar att upplevelsen av inre kontroll är en viktig förutsättning för företagsamhet, det vill säga att människan upplever att hon själv kan styra sitt liv. Huuskonen lyfter alltså fram betydelsen av en aktiv och energisk/ihärdig verksamhet både som egen företagare och i någon annans tjänst, och kontrasterar denna företagsamhet mot ett passivt beteendemönster som kännetecknas av eftergivenhet och mekanisk underkastelse. Självtändighet, initiativförmåga och gott självförtroende karakteriserar ett företagsamt beteendemönster som utmynnar i en förnuftig livspolitik och förmåga att styra det egna jaget i stället för att vänta på att någon annan skall lösa problemen eller ge order om vad som skall göras.

Den attitydorienterade forskning som jag granskat visar att det inte enbart är personligheten i sig som påverkar ett företagsamt beteendemönster. Även inre styrka och upplevd kontroll över beteende, upplevd själveffektivitet (percieved self efficacy) och tilltro till den egna förmågan (efficacy beliefs), som personen besitter i fråga om sina förmågor och kunskaper att lyckas inverkar på huruvida ett beteende kan definieras som företagsamt eller inte (Delmar, 2000).

*Upplevd själveffektivitet* är enligt Bandura (1997, s. 36 f) beroende av naturlig begåvning, sociokulturella erfarenheter och slumpartade omständigheter som påverkar utvecklingsbanornas riktningar. Teorin kring själveffektivitet lyfter fram variationer i den mänskliga kapaciteten. Denna innebär inte enbart förmåga att ha kontroll över sina handlingar, utan handlar också om att kunna reglera sina

tankeprocesser, sin motivation och sina känslomässiga och fysiologiska tillstånd. Själv effektiviteten är inte ett mått på det antal färdigheter vi anser oss ha, utan inbegriper även mod att tro på vad vi förmår göra utgående från vår förmåga, oberoende av omständigheter. ”Perceived self efficacy is an important contributor to performance accomplishments, whatever the underlying skills might be” (Bandura, 1997, s. 37).

Henry Ford (Dryden & Vos, 1994, s. 272 f), konstaterade att ”Om du tror att du kan eller tror att du inte kan, så har du rätt”. Andra personer har betonat samma princip och uttalat sig så att ”Vi är vad vi tror att vi är – vi blir vad vi tror att vi kan bli”. Tanken uttrycker vikten av att försöka förankra vår självuppfattning i positiva upplevelser och att få möjlighet att utvecklas inom det vi anser oss vara bra på. Varje positiv förändring börjar med självaktning – eller en positiv självbild. Bandura framhåller vikten av att inte värdera humankapitalet enbart i termer av erhållna kunskaper och förmågor, utan även bedöma vilken effekt dessa har på elevernas attityder till deras egna potentialer. En god självaktning eller upplevd själv effektivitet ger redskap för att lita på sina egna initiativ.

*Education practices should be gauged not only by the skills and knowledge they impact for present use but also by what they do to children’s beliefs about their capabilities, which affect how they approach to the future. Students who develop strong belief in their efficacy are well-equipped to educate themselves when they have to rely on their own initiative.* (Bandura, 1997, s. 176)

Så minst lika grundläggande som den *egna* tron på sig själv för att lyckas är *omgivningens* tro, uppmuntran och förmåga att locka fram visioner. Den upplevda själv effektiviteten får sin näring i en skola där varje elev uppmuntras till framgång. Att uttrycka uppmaningen *du kan om du vill* handlar om en positiv tilltro till en annan individs förutsättningar att agera. Vi lär oss bäst i en idealisk atmosfär, där tillgivenhet, värme, uppmuntran och stöd existerar. Peters (Dryden &

Vos, 1994, s. 272 f) sammanfattar omgivningens betydelse då han varnar oss för att skapa institutioner där människor inte tillåts vara nyfikna eftersom de då inte heller blir nyfikna. Våra drömmar och visioner måste således tillåtas utrymme i skolan (jfr Tiller & Tiller, 2003, s. 98).

Men liksom lärandeprocessen är individuell, är även utbildningsbehoven individuella och påverkas av hur man accepterar sig själv, hur man värdesätter sig själv och sina erfarenheter, grad av flexibilitet och självständighet, inre motivation, tankar kring framtiden och så vidare. Att våga ta sig an svåra uppgifter och uppleva dem som utmaningar att övervinna i stället för hot som borde undvikas bottnar i en stark tro på egna förmågor. En sådan bejakande inriktning skapar intresse och ökat engagemang i de aktiviteter människan möter. Individer med positiv självuppfattning sätter upp utmanande mål och upprätthåller ett starkt engagemang för att uppnå dessa. Hot och stress upplevs som faktorer som går att övervinna och kontrollera. Bandura (1997, s. 43 f) anser att upplevd själv effektivitet inverkar på intentionen<sup>53</sup> att utföra något men även på bedömningen att utföra något, vilket betyder att den inte enbart kan relateras till intentionerna. I citatet nedan tydliggörs även avhandlingsrubrikens innebörd (mina understreckningar).

*Can is a judgement of capability; will is a statement of intention. Perceived self-efficacy is a major determinant of intention, but the two constructs are conceptually and empirically separable. Efficacy beliefs affect performance both directly and by influencing intentions. The view that efficacy beliefs are intentions is conceptually incoherent and empirically disputed. /../ Efficacy beliefs involve different*

---

<sup>53</sup> Landström (2000, s. 73 f) hänvisar till Fishbein och Ajzens som diskuterat individens planerade beteende som beroende av individens intentioner att utföra olika handlingar. ”Med intention avses individens intresse för och vilja att utföra en bestämd handling. Individens intention påverkas i sin tur av tre grundläggande faktorer (1) individens attityder till beteendet, (2) de sociala normer som omger individen, och (3) individens upplevda kontroll över situationen. Antagandet är att ju mer positiv attityd en individ har till en viss handling och ju större kontroll individen har över situationen, desto starkare är intentionen att utföra handlingen”.

*types of capabilities, such as management of thought, affect action and motivation.*

(Bandura 1997, s. 44)

### **2.5.3 En entreprenöriell personlighet**

Inom den psykologiskt orienterade forskningen söker man utröna vad som krävs för att bli en framgångsrik företagare och förklara varför en del klarar sig bättre än andra som entreprenörer. De till företagsamhet relaterade karaktärs- eller personlighetsdrag, motivation, sätt att tänka och handla, som psykologisk forskning under de senaste decennierna framhållit som grundläggande individuella egenskaper, sammanfattas i tabell 1 utgående från en indelning i *karaktärsdrag*, *tänkesätt* och *handlingsförmåga*.

Karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmåga utgör väsentliga delar i företagsamhetsfostran där såväl den inre som den yttre dimensionen är inkluderad. Men som citatet av Bandura uttrycker kan inte delarna ses som isolerade från varandra. De påverkas av och är bundna till varandra på samma sätt som inre företagsamhet är en förutsättning för yttre företagsamhet. I tabell 1 sammanfattar jag de centrala spåren från den psykologiska forskningen kring företagsamhet och gör ett försök till en gestaltning av dem enligt en gruppering av ovan nämnda begrepp, vilka jag först definierar.

*Karaktärsdragen* består av människans egenskaper och inre drivkrafter. De utgör människans stabilitet och öppenhet, människans sätt att vara. *Tänkesätt* definieras här som den grundläggande attityd vi har om oss själva och vår omgivning, hur vi tänker. Det kan handla om att känna sig trygg i sig själv, om uppfattningar kring den egna förmågan, tron på sig själv och sin handlingsförmåga. *Handlingsförmåga* är en utåtriktad drivkraft och innefattar individens kapacitet till aktivitet och ansvarstagande. Handlingsförmågan kan sägas utgöra det konkreta resultatet av företagsamheten. Det optimala resultatet av individens före-

tagsamhet är ju att visionerna faktiskt verkställs. Människans förmåga till handling är beroende av de två föregående, av hur hon är och hur hon tänker, vilket innebär att kategorierna är interrelaterade.

Strukturen i tabellen är förenklad men ger en profilmässig karaktär som visar hur jag tolkar dessa begrepp. De analytiskt bestämda kategorierna är som sagt beroende av varandra. Hos de aspekter som presenteras inom respektive kategori finns det sidor som kan göra det motiverat att låta dem byta plats inom kategorierna. Men såsom jag valt att placera innehållet är det sätt jag tolkar och förstår dem på och som gör att deras placering kan motiveras.

Tabell 1. *Sammanfattning av psykologisk forskning om företagsamhet i kategorierna karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmåga.*

<b>KARAKTÄRSDRAG</b>	<b>TÄNKESÄTT</b>	<b>HANDLINGSFÖRMÅGA</b>
Målmedveten	Upplevd själv-	Aktivitet
Intentionell	effektivitet	Energiskhet
Självständig, obero-	Inre (locus of)	Initiativtagande
ende	kontroll	Kreativitet
Ambitiös	Självförtroende	Ihärdighet
Innovativ	Visioner	Problemlösningsförmåga
Motiverad	Tolerant gent-	Risktagningsförmåga
Flexibel	emot osäker-	Prestationsinriktning
Äkta	het, förändring	Resultatorientering
Socialt kompetent	och risker	Kunskap/kapacitet/kompetens
Ödmjuk		
Beslutsam	Optimism och	(Långsiktigt) engagemang
Möjlighetssökande	framtidstro	
Nyfiken		
Envis		

En tolkning som kan göras utifrån den i tabell 1 presenterade gestaltningen av företagsamhet är att den inte enbart fokuserar på våra handlingar i relation till *yttre* omständigheter, utan även på hur vi är och tänker i relation till *inre* förutsättningar och omständigheter. Här betonas tron eller modet på en inre förmåga att handla utifrån personlighet och egen handlingskraft, att vara medvetenhet om sin egen potential och kunna styra över sina handlingar. I karaktärsdragen kan vi tolka personlighetstyper såsom exempelvis Kanter's changemasters, medan tänkesätt kunde utgöra den stadiga grunden, plattformen, som enligt Bourdeau behövs för att kunna förmå planera inför framtiden och att leva ett lyckligt liv. Handlingsförmågan blir då det som Lyotard kallar performativity, att kunna agera ut våra förmågor och ambitioner. Därtill behövs även kunskaper och färdigheter för att prestera och vara handlingskraftig.

Diskussionen ovan visar att den beteendevetenskapliga forskningen om entreprenörskap har bedrivits inom helt andra sfärer än den till samhälls- och företagsekonomi relaterade forskningen. Efter McClellands genombrott 1961 kom entreprenörskapsforskningen att under ett par decennier domineras av psykologer. Målet var att definiera entreprenörer och drag som karakteriserar dem. Under den här tiden expanderade den beteendevetenskapliga forskningen kraftigt och högst varierande och ibland även motsägelsefulla resultat presenterades. Filion (1998) konstaterar att det ännu inte har varit möjligt att etablera en vetenskapligt grundad konsistent profil för att ge karaktär åt entreprenören. Trots detta rådde större konsensus bland de beteendevetenskapliga forskarna, i jämförelse med andra discipliner, beträffande de mest giltiga och tillförlitliga forskningsmetodologierna. I tusentals publikationer gjordes nämligen försök att beskriva personliga karaktärsdrag som kännetecknar en företagsam person.

Det psykologiska perspektivet i forskning kring entreprenörskap har koncentrerat sig på att finna stabila karaktärsdrag. De mest prioriterade karakteristika är

enligt Delmar (1996, s. 13, 199) prestationsmotivation, inre kontroll, förmåga att ta risker, tolerera osäkerhet, ”överoptimism” och självständighet. Han påpekar därefter att studier trots detta inte har kunnat bevisa förekomsten av statistiskt signifikanta skillnader mellan företagsamma och icke-företagsamma personligheter. Många egenskaper förekommer som kan relateras till entreprenören förekommer även i andra sammanhang, vilket gör det svårt att verifiera en generell förståelse. Enighet om egenskapernas relevans, betydelse och hur de varierar i olika situationer, har inte nåtts och därför är det svårt att hitta en gemensam referensram.

Detta underlättas inte av det faktum att personligheten är komplex, anpassnings- och utvecklingsbar, vilket i sig försvårar forskningen med att fastställa ”stabila” entreprenöriella egenskaper. Vi föds inte med en stabil personlighet, vi socialiseras och fostras in i vår roll och vår personlighet utvecklas. Trots detta har karaktärsforskningen varit värdefull. Den har för det första visat att det *inte finns* något som kan kallas för en entreprenöriell personlighet. För det andra har den kunnat identifiera att framgångsrika företagare mer än andra skulle ha en högre grad av inre kontroll, vara överoptimistiska, ha en hög tolerans vid tvetydighet och en önskan om självständighet, men – vilket kan te sig överraskande – graden av risktagande är inte speciellt hög. Trots att dessa egenskaper har kunnat spåras hos framgångsrika entreprenörer, kan dessa karakteristika inte särskilja företagsamma individer från icke-företagsamma (Delmar, 2000).

Syftet med att söka de psykologiska spåren i positioneringen av företagsamhet har varit att med fokus på individen granska vilka egenskaper som i forskningen relateras till företagsamhet och att utgående från det senmoderna samhällets villkor reflektera kring dessa. Den psykologiskt orienterade forskningen av entreprenörskap visar på svårigheter i att dra givna slutsatser kring företagsamhet. Många faktorer inverkar, både individuella och sociala, ekonomiska, politiska



och kulturella. Företagsamhet i ett samhällsperspektiv, gestaltas av yttre företagsamhet och materiella tankegångar kring vinst, konkurrens och framgång på världsmarknaden. Då definitionen utgår från ett individperspektiv, med fokus på individens egenskaper och beteendemönster, betonas en immateriell sida där karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmåga betonas. Tyngdpunkten i de psykologiska spåren ligger således på inre företagsamhet. I det följande knyts samhällsperspektivet samman med individperspektivet då jag går in för att granska hur företeelsen tar sig uttryck i de pedagogiska spåren.

## 2.6 Pedagogiska spår

Liksom i den psykologiska diskussionen ovan blir den immateriella sidan av fostran till företagsamhet framträdande även i detta avsnitt eftersom den pedagogiska inriktningen uppmärksammar individens kapacitet och utvecklingsmöjligheter. I diskussionen om vad fostran till företagsamhet är och hur den kan tolkas i undervisningssammanhang blir det betydelsefullt att granska innebörden med fokus på fostran, undervisning<sup>54</sup> och lärande i skolan. Som framkom i föregående avsnitt är specifika karaktärsdrag, tänkesätt och handlingsförmågor centrala delar i en entreprenöriell personlighet. Dessa kan såväl förstärkas som hämmas i skolan. En diskussion om det pedagogiska innehållet och det didaktiska genomförandet är alltid knuten till föreställningar om mål, som i detta sammanhang är relaterade till individens företagsamhet.

---

<sup>54</sup> Jag använder ordet ”undervisning” för att beskriva det pedagogiska arbete som läraren utför i skolan. Detta arbete inbegriper olika verksamhetsätt med syfte att åstadkomma lärande. Enligt Kroksmark (2007b, s.304) framhåller inte det postmoderna sättet att förstå lärande undervisningen som en enskild komponent. Han refererar till Heidegger som poängterar skillnaden mellan undervisning och handledning, där den senare syftar till att *etablera gemensamma möjligheter att upptäcka och förändra något*, medan den förra utgår från en S-R-teori, där lärandet är en reproduktion av sändarinnehållet. De som deltar i handledningen gör det däremot på olika villkor och målen för verksamheten är inte på förhand klart utsatta. Undervisningen innefattar i min tolkning även handledning.

Jag inleder med att diskutera bildningsideal i relation till det omgivande samhället med avsikt att undersöka hur fostran till företagsamhet stämmer överens med dagens bildningsideal. Därefter övergår jag till ett läroplansperspektiv. De beslut och motiveringar som ligger till grund för fostran till företagsamhet i läroplanen har dryftats i de tidigare avsnitten. I läroplanen anges riktlinjerna för undervisningens mål och innehåll, medan läraren ansvarar för planeringen och det pedagogiska arbetet. Det önskvärda resultatet av en pedagogisk process är lärande. Avslutningsvis väljer jag därför att relatera företeelsen till undervisning och lärande.

### **2.6.1 Bildningsideal**

Skolans uppgift påverkas självfallet av det omgivande samhället och av den politiska viljan. De förändringar som skett under de senaste årtiondena inom samhälle och utbildning har inneburit en ökad komplexitet, differentiering och specialisering inom utbildningssystemet. De yttre förväntningarna på skolan, dess verksamhet och resultat har enligt bedömningar blivit allt mer föränderliga, motsägelsefulla och differentierade (Salo, 2002, s. 47). Trots detta ses skolan fortfarande som en av samhällets nyckelinstitutioner när det gäller fostran, kunskapsförmedling och att stimulera människans tillväxt i relation till samhällskraven.

Lärarna är den yrkesgrupp som bär ansvar för den pedagogiska verksamheten i skolan. De förväntas, mer än någon annan yrkeskår, bygga upp kunskapssamhällen och forma miljöer för lärande, utveckla förmågor för nytänkande, flexibilitet och förändringsvilja väsentliga för det ekonomiska välståndet (Hargreaves, 2003, s. 1). Lärarnas ideologiska identitet har därmed tagit form i spänningen mellan å ena sidan skolans fostrande, moraliska och identitetsskapande uppgifter och å andra sidan mer nytto- och samhällsinriktade, kunskapsförmedlande uppgifter (Carlgren, 2000; Hansén och Sjöberg, 2003, s. 36 f).

Den ideologiska identiteten syns i lärarens sätt att handla och förhålla sig till olika företeelser. Den påverkas av den aktuella tidens värden och prioriteringar. Som diskussionen ovan har visat ses ett nyliberalistiskt tänkesätt dominera i dagens utbildningspolitiska diskussion. Att fostra till företagsamhet upplevs som aktuellt och betonas framför allt av den företagsekonomiska sektorn. Samtidigt förekommer det motreaktioner mot detta sätt att tänka om målsättningen med utbildning och lärande. Dessa reaktioner kommer i första hand från beteendevetenskapliga kretsar.

Uljens (2000; 2005) har reagerat på det nyliberalistiska tänkesättet. Han proklamerar för ett *humanistiskt bildningsideal*, som inte definierar människans värde i termer av hennes framgång på aktiemarknaden. Fortfarande behövs reflekterande kulturpersoner i vårt samhälle och en skola som inte i huvudsak är till för den starkaste. Ingen vill ha en skola som fostrar till passivitet och reproduktion menar Uljens, och uppmanar oss att tänka över vilken typ av företagsamhet vår värld är i behov av så att inte måttet lyder ”Jag gör pengar – alltså är jag till”<sup>55</sup>. Han vill påminna oss om att pedagogiken förvisso utbildar för arbetsmarknaden, men kan även fostra till något bortom den rådande verkligheten (Uljens, 2000, s. 48-54). Men vad innebär det att fostra till något bortom den rådande verkligheten och hur passar fostran till företagsamhet in i detta bildningsideal? Vad står det humanistiska bildningsidealet för?

Enligt den humanistiska traditionen betraktas människan som god och förnuftig. Mildhet, medkänsla och hjälpsamhet mot andra människor förbinds ofta med humanitet (Gustavsson, 2003, s. 134). De nationella läroplansgrunderna utgår

---

<sup>55</sup> Uttalandet kan jämföras med den franska 1600-talsfilosofen Descartes uttalande *Cogito ergo sum* – jag tänker alltså är jag till.

från detta ideal där eleven placeras i centrum. Inom den humanistiska synen råder en uppfattning om att människan *vill* lära sig, som tar sig uttryck i en tillit till elevens förmåga att tänka och handla självständigt, ta ansvar för sitt lärande och utnyttja sin fantasi. Attityder, kunskaper och förmågor är lika centrala i lärandet, om än lusten och viljan att lära är viktigare än själva kunskapsackumuleringen. Motivationen kommer inifrån och den centrala målsättningen är personlighetsutveckling, som inbegriper målen att bland annat utveckla initiativförmåga, självständighet, förändringsbenägenhet, kreativitet, kritiskt tänkande, målmedvetenhet, problemlösningsförmåga, självvärdering och inre kontroll (Heikkilä, 2006; Niikko, 1998; Rogers, 1983).

Ett humanistiskt bildningsideal framhäver inte enskilda undervisningsmetoder eller –tekniker, utan läraren tar hänsyn till elevens kunskapsnivå och utformar gynnsamma situationer där lärande kan utvecklas (Heikkilä, 2006; Niikko, 1998; Rogers, 1983). En växelverkan råder mellan läraren och den lärande och förhållandet är enligt Bubers (1993) termer relationellt, eller empatiskt, förtroendefullt och uppmuntrande.

Lärare som utgår från detta synsätt sätter eleven i centrum. Buber (1993) framhåller att ”den sanne fostraren” borde intressera sig för *hela* människan, såsom hon är och lever i den aktuella situationen (realiteten), och även för den hon kan/har möjlighet att bli, alltså den potentiella människan, och inte enbart fokusera på vissa bestämda kunskaper och färdigheter som ”måste” utvecklas. Då människan betraktas som en helhet bejakas hennes personlighet, erfarenheter och utvecklingspotential.

I detta möte är läraren och eleven subjekt som talar till varandra och ger gensvar. Hänsyn tas till hela människan och den situation hon befinner sig i och även till den situation som väntar henne. Men läraren kan även välja att göra eleven till

ett objekt, som erbjuder tillfredsställelse och bekräftelse, ett objekt genom vilket läraren kan legitimera sig själv, eller uppfylla näringslivets önskemål. Förhållandet är då inte längre relationellt, utan beskrivs som individualistiskt, tekniskt och/eller nationalistisk (Buber, 1993; jfr Björk, 2004).

Kärnan i Freires (1974, s. 13, 40) pedagogik lägger i likhet med Buber fokus på människan och hennes potential. Freire förklarar att människan finns till som medvetet väsen, inte bara i världen utan även med världen, tillsammans med andra människor. ”Djuren lever *i* världen, men människan lever *med* världen.” Med detta uttryck poängterar han människans förmåga att reflektera över verkligheten och omskapa den. Utbildningens uppgift blir att få människor, som han upplever som nedsjunkna i verkligheten, att träda fram och vinna frihet att skapa sin egen värld, eller enligt hans eget uttryck: ”människan skall ha rätt att utvecklas till människa”.

Olika aspekter lyfts fram i diskussionen om att utvecklas till människa. Freire framhåller reflektion och Buber talar om den relationella betydelsen för att stimulera den potential som finns. Enligt Bandura (1997) betyder utvecklingen att människan borde erhålla inte enbart kunskaper och färdigheter för framtiden, utan även stärka intellektuella verktyg och förmågor såsom självaktning och en inre motivation för livslångt lärande.

*Good schooling fosters psychosocial growth that contributes to the quality of life beyond the vocational domain. The major goal of formal education should be to equip students with the intellectual tools, efficacy beliefs, and intrinsic interests needed to educate themselves in a variety of pursuits throughout their lifetime. These personal resources enable individuals to gain new knowledge and to cultivate skills either for their own sake or to better their lives. (Bandura, 1997, s. 214)*

Utgående från ett humanistiskt bildningsideal betonas elevens möjlighet att utnyttja sin fulla potential, sina erfarenheter och resurser. Genom stimulans till

reflektion och psykosocial mognad, som innefattar en inre styrka och en tro på sina egna förmågor, utvecklas hon så till människa. Enligt Dewey borde de humanistiska och demokratiska idealen fungera som måttstock i skolans arbete och för utvecklingen av initiativ, självständighet och ett gott omdöme. Enbart aktiviteten räcker inte till för att förklara lärandeprocessen. Det är relationen mellan kunskap, handling och handlingens etiska värde som enligt Dewey (Vaage, 2003, s. 121 f) är det primära.

Gustavsson (2003) kallar denna kunskap, som utgår från Aristoteles' *fronesis*, för praktisk klokskap (jfr Aristoteles, 1993). Bildning är enligt Gustavsson ”att med kunskap om olika perspektiv och livsformer i det konkreta och specifika fallet kunna avgöra vad som är ett riktigt sätt att handla” (Gustavsson, 2003, s. 58). Att fostra till något bortom den rådande verkligheten kunde således innebära att fostra till praktisk klokskap, till kunskap som innefattar ett sätt att vara, tänka och handla. En sådan kunskap går utöver den tekniska expertkunskapen och ställer sig kritisk till kunskap som medel för att erhålla något annat. Det goda handlandet blir ett ändamål i sig själv.

Att se kunskapen som ett mål i sig innebär att definiera den som ett sätt att vara, tänka och handla. Utgående från detta synsätt skall inte enbart individens potential, utan även individens originalitet, uppmärksammas. Dewey (1916/1997, s. 139, 236 f) poängterar att skolans stora utmaning ligger i att bidra till att utveckla originaliteten hos barnen, inte att kväva den. Han finner en spontanitet hos barnet och tillskriver därför människor en viss mental originalitet som förverkligas i samverkan med andra. Originaliteten eller det kreativa intellektet, som han även kallar detta, karakteriseras av initiativ, självständighet och personligt omdöme. Enligt Dewey är kreativ aktivitet vårt stora behov medan inspiration och självinsikt är vägen till kreativiteten. Frigörelse av förmågan att använda sin fantasi är det enda sätt som gör en aktivitet ickemekanisk.

Men hur stimuleras barns originalitet, fantasi och skapandekraft? Montessori (1976) framhäver att tilliten till barns och ungas skapandekraft är central, och betonar en accepterande, stödjande och tillåtande atmosfär i stället för en avvisande och dömande. Hon betonar betydelsen av att lyfta fram möjligheterna i stället för fel och brister. Genom sitt agerande kan läraren skapa en gynnsam atmosfär som tillåter eleverna att pröva och att lita på sin förmåga.

Samma grundläggande tematik lyfter Tiller och Tiller (2003, s. 116) fram genom att relatera tilliten till det de kallar ”det goda lärandet”. Tilliten sätts till dem som skall lära sig, till de ungas inneboende kraft, nyfikenhet, skapande förmåga och reflektion. Detta innebär att undvika att ta ifrån eleverna dessa förmågor medan eleverna fortfarande har en tilltro till dem. Johannisson och Madsén (1997, s. 61) är inne på samma tankegångar då de drar paralleller till företagsamhetsfostran. En företagsam kultur uppstår om individerna får tillåtelse och uppmuntran att försöka, med konsekvensen att ibland också få misslyckas. Atmosfären skall vara tillåtande så att människor vågar ta risker (jfr Kotka & Salo, 1993, s. 53).

Målsättningen med det humanistiska bildningsidealet och de personlighetsdrag som framkom i den psykologiska diskussionen har flera likheter. En företagsam individ är driftig, initiativrik och ser misslyckanden som en lärdom. Remes (2003, s. 122) visar i sin studie att föräldrar tolkar karaktärer ur företagsamhetsfostran såsom självstyrning (itseohjautuvuus), självständig kunskapsutveckling (itsenäinen tiedonmuodostus), eget initiativ (omatoimisuus) och ansvarstagande (vastuullisuus). Föräldrarna anser att läroämnena, med hjälp av företagsamhetsfostran, kan anpassas så att de motsvarar elevernas personliga kunskapsnivå och därigenom stärka jagets utveckling. Heikkilä (2006, s. 52) hävdar att inre företagsamhet utvecklas utifrån jagets utveckling. Utgående från denna uppfattning skapas individuell företagsamhet genom att förstärka jaguppfattningen. Därmed

blir en av företagsamhetsfostrans uppgifter att göra eleverna medvetna om sina möjligheter och begränsningar.

Ett sätt att öka medvetenheten om sina möjligheter och begränsningar är som framkom i diskussionen ovan att utsättas för utmaningar och anta risker. Leskinen (1999, s. 55 f) påpekar att utbildningsinstitutionernas roll är central för elevers risktagning och uppfattning om misslyckanden. Hon frågar sig om vi i våra skolor är rädda för misslyckanden eller om vi ser dem som erfarenheter som vi utvecklas och lär oss av. Genom att tävla mot sig själv och fråga sig vad jag vill försöka uppnå och vad jag är beredd att offra för att nå framgång påpekar Luukkainen (1998, s. 12 f) att fokus flyttar från ekonomisk nytta till handling som i sig själv blir värdefull och intressant.

Dewey (1916/1997, s. 197) framhåller att det är mer betydelsefullt att upprätthålla en kreativ och konstruktiv attityd hos eleverna än att erhålla perfekta resultat genom att frukta misslyckanden och därför upprätthålla en minutiös och hårt reglerad undervisning. Han understryker lärarens ansvar att skapa en sådan atmosfär att eleverna inte känner sig misslyckade. Enligt Koironen och Pohjansari (1994) kan en företagsam attityd leda till att misslyckanden upplevs som en lärdom och inte ett nederlag eftersom orsakerna till nederlaget tack vare denna attityd inte påverkar självkänslan (jfr 2.5.2).

Fostran till företagsamhet fungerar i en öppen verksamhetsmiljö som är stödjande och tillåtande (Remes, 2003). I denna verksamhet får eleverna känna sig originella. De får själva ta ansvar för sina handlingar och genom inspiration och självinsikt stimuleras deras fantasi. Målsättningen är att utveckla såväl *kunsk-*



per och färdigheter, som förmågor och attityder<sup>56</sup> som eleverna har nytta av i framtiden.

Klafki (1997, s. 223) betonar att det ”inte är möjligt att i detalj förutse vilka attityder, kunskaper, förmågor och färdigheter den uppväxande generationen behöver för att kunna hantera sin framtid”. Vi måste förbereda dem för en okänd framtid. Detta betyder att ju snabbare samhället förändras, desto större är skillnaden mellan de situationer vari det institutionaliserade lärandet<sup>57</sup> äger rum och de situationer vari vi i vardagen behöver göra bruk av det vi lärt oss. Därmed blir det traditionella stoffet i det bildningsideal som i dag växer fram inte längre centralt (jfr Bowden & Marton, 1999). Det väsentliga blir därmed att utveckla vissa kvaliteter i kunnandet, eller inre förmågor, i stället för att utveckla kompetenser.

I det bildningsideal som växer fram i det postmoderna samhället har kunskapen enligt Kroksmark (2007b, s. 295 ff) förlorat sin hierarkisering. Detta betyder att en av skolans främsta uppgifter fortsättningsvis förblir att lära individer att lära. Skolans uppgift innefattar därmed att ge den lärande beredskap att ompröva och förnya sina kunskaper för att klara av att förhålla sig till förändringar i vårt samhälle. Eftersom individen har oändlig tillgång till information har kunskapen blivit allas egendom och uppfattas som situationell, relativ och globalt relaterad. Kunskapsutvecklingen skapas därmed genom tolkning – förståelse – omtolkning av informationen.

---

<sup>56</sup> Förmågor definieras här som viljemässiga och mentala kvalifikationer och som skall särskiljas från attityder som mera handlar om tänkesätt och känslomässiga förhållningssätt.

<sup>57</sup> Det institutionaliserade lärandet är det formella lärande som äger rum i t.ex. skolan. En institutionaliserad utbildning utgår från en läroplan. Motsatsen till det institutionaliserade lärandet är det informella lärandet som äger rum i vardagen, utanför den officiella utbildningen.

Detta innovativa lärande (Kroksmark, 2006) gör det möjligt att efter behov utveckla olika slag av kunskap och sålunda blir den praktiska klokskapen på sätt och vis en förutsättning för innovativt lärande. Praktisk klokskap kan förutom det goda omdömet innebära exempelvis förmåga att resonera och tänka analytiskt samt förmåga till flexibilitet och reflektion, det vill säga sådant vi behöver i vår intellektuella utveckling för att kunna förstå och handskas med de sammanhang vi möter i livet (jfr Aristoteles, 1993; Löfstedt, 1999). Gustavsson (2003, s. 271) sammanfattar pedagogiken i ett bildningsperspektiv:

*Pedagogik i ett bildningsperspektiv är att i de enskilda fallen kunna avgöra vad som är bäst att göra. Det handlar om pedagogik som praktisk klokskap. Förutsättningar, människorna, stoffet, varierar alltid. Att i en viss situation kunna avgöra vad som är det bästa att göra, utifrån de förutsättningar som gäller, däri ligger undervisningens svåra konst.*

Praktisk klokskap och livslångt, innovativt lärande är en självklarhet inte enbart i skolan utan även i arbetslivet. Tankegången uttrycker att landet får en välutbildad befolkning, något som politiker, ekonomer, företagsledare och andra beslutsfattare uppfattar som en betydelsefull förutsättning för ökat välstånd och höjd livskvalitet (Säljö, 2000). Synen på yrke och karriär förändras med det livslånga lärandet och den individualiserande kulturen och bidrar till att människor vågar byta bana och pröva på olika områden.

Med fokus på såväl individens som samhällets fördelar med livslångt lärande kan fenomenet tolkas på olika sätt. Remes (2001, s. 379) hävdar att en verksamhetsform riktad mot livslångt lärande kan uppnås genom fostran till företagsamhet. Hon understryker att det åtminstone i teorin verkar möjligt att en pedagogisk verksamhet som bygger på fostran till företagsamhet kan utmynna i en process som avspeglar livslångt lärande, självständighet och ansvar.

Salo (2000, s. 116-122) diskuterar också olika förhållningssätt till livslångt lärande utifrån två diskurser ursprungligen utformade av Suoranta (1998) som Salo här benämner den ”teknisk-ekonomiska” diskursen och den ”bildningsmässig-humanistiska”<sup>58</sup> diskursen. De centrala värdena inom den förra är frihet, individuellt ansvar och företagsamhet. De sätts i relation till samhällets utveckling (globalisering, ökad konkurrens, snabb teknologisk utveckling, strukturförändringar, osäkerhet och oberäknlighet) och kravet att utvecklas i takt med det.

Den teknisk-ekonomiska diskursen fokuserar på arbets- och näringsliv. Behov och villkor för livslångt lärande definieras i relation till ett system. Individens betraktas och värderas i ljuset av de kvalifikationer och kompetenser som vid ett givet tillfälle uppfattas som funktionella, det vill säga nyttiga och värdefulla på arbetsmarknaden. Givna kärnkompetenser och -kvalifikationer eftersträvas trots förändring och osäkerhet, vilket innebär att vi kontinuerligt tvingas utveckla våra kompetenser och vår duglighet på arbetsmarknaden. Livslångt lärande förblir inom denna diskurs en skyldighet gentemot andra, inte en rättighet gentemot människan själv, hennes liv och inneboende potential. Hon är enligt Postman (1984) i ständig skuld till samhället för sin ofullständighet. Hon är tvungen att fortlöpande utveckla sin duglighet på arbetsmarknaden och bidra till att förbättra konkurrenskraften med hjälp av sin kunskapsutveckling. Människan blir i detta perspektiv dömd till ”livstids lärande” (Rinne, 1999, s. 105 f; Salo, 2000, s. 117 f) och kunskapen ses som ett medel för att nå ett specifikt mål.

Den andra diskursen fokuserar på kunskap och bildning som ett värde i sig, på människans vilja att bilda sig och växa. Behoven och villkoren utgår i denna diskurs från individen. Basen utgörs av frivillighet och egna initiativ för den in-

---

<sup>58</sup> Salos benämning är den bildningsmässigt-humanistiska diskursen men jag väljer att använda begreppet bildningsmässig-humanistisk.

dividuedla, personliga utvecklingen. Det finns en inre glöd (inte ett yttre tvång) att utbilda sig. Den bildningsmässig-humanistiska diskursen betonar att självständighet och identitet utvecklas genom meningsfull, social växelverkan i en för den enskilda individen betydelsefull kontext. Autonomi och ansvarskänsla växer i närvaro av och genom tillit och stöd från andra människor, vilket bidrar till en känsla av förtroende och samhörighet. Individen handlar i relation till en strävan efter att förverkliga det gemensamma och goda, det jag nedan kallar för *social företagsamhet*. Fostran och utbildning uppfattas därför som en gemensam angelägenhet, inte som en handelsvara. Diskursen är starkt förankrad i vardagen och vardagslivet, i vår individuella livsvärld (inte enbart i arbetslivet). Det livslånga lärandet ses enligt den bildningsmässig-humanistiska diskursen som en naturlig del av vårt liv. Det livslånga lärandet finns till för att berika och ge mening åt vårt liv, inte som ett resultat av att vi vore ”dömda till livstids lärande” som i den förra (Salo, s. 118 f).

Synen på livslångt lärande relateras i den senare diskursen till en humanistisk syn på lärande. Bildning ses som meningsskapande och innefattar en existentiell dimension. Det humanistiska synsättet har en anknytning till ett konstruktivistiskt tänkande, vilket jag återkommer till. Den föregående diskursen, den teknisk-ekonomiska, nämner företagsamhet och individuellt ansvar, men i relation till ekonomisk utveckling. Detta betyder att tyngdpunkten ligger på det jag nedan hänvisar till *funktionell*, yttre företagsamhet och nyliberalistiska tankegångar.

Salo (2000, s. 121) föreslår ett integrativt perspektiv där dessa båda diskurser kombineras eftersom han anser att den bildningsmässig-humanistiska diskursen är för snäv i det avseende att den inte beaktar samhällsutvecklingen i tillräckligt hög grad. Såväl människans olika erfarenheter och livsskeden som den rådande samhällsutvecklingen är beaktansvärda i diskussionen om bildning och det livslånga lärandet. Enligt Gustavsson (2003, s. 82 f) innebär detta att betrakta bild-

ning som en fri process, där den subjektiva komponenten betonas. Individens fria kunskapssökande utgörs då av en inifrån styrd process. När däremot den objektiva komponenten träder i förgrunden utgör kulturarvet, släktens samlade erfarenheter och kulturskatter målet för bildningen. Bildningen är då utifrånstyrd, eller teknisk och nationalistisk i Bubers terminologi. Gustavsson betonar i likhet med Salo att bildning är en dynamisk sammansättning av dessa två inslag, bildningsmässig-humanistisk och teknisk-ekonomisk, eftersom båda formerna var och en för sig är alltför ensidiga.

Innehållet i fostran till företagsamhet definieras utgående från inre (och enligt Kyrö även spontan) och yttre företagsamhet och kan förstås utifrån ett system eller med utgångspunkt i individen. Enligt diskussionen ovan kan företeelsen uppfattas som innehållande båda dessa diskurser eftersom yttre företagsamhet fokuserar på den teknisk-ekonomiska diskursen, medan inre företagsamhet mera utgår från den bildningsmässig-humanistiska diskursen.

Utgående från samhällsutvecklingen och de rådande bildningsidealerna förefaller det som om fostran till företagsamhet hävdar sig relativt väl i skolans läroplaner. Eftersom arbetskraftspolitiken numera utgörs av andra svårigheter än arbetskraftsbrist betonas andra faktorer än de som lyftes fram inför lanseringen av temaområdet i GgL-94. Samhällsutvecklingen kräver handlingsbenägna, innovativa, kritiskt tänkande och lärande individer, där inte enbart den yttre utan även den inre dimensionen av företagsamhet inkluderas. Samtidigt har synen på lärande utvecklats och förändrats så att fokus ligger på elevcentrerat och livslångt lärande, vilka sammanfaller med principerna för pedagogiskt entreprenörskap. De bakomliggande värdena bakom företagsamhetsfostran utgörs i denna diskussion av två poler: ett ekonomiskt värde med fokus på näringslivet och dess expansion, men framför allt ett pedagogiskt värde som bygger på ett humanistiskt

bildningsideal där sådana faktorer som inverkar främjande på elevens lärande och den personliga utvecklingen uppmärksammas.

## 2.6.2 Företagsamhetsfostran i läroplanen

Läroplansdebatter, både implicita och explicita, baserar sig enligt Young (1998, s. 9) alltid på olika sätt att se på samhällets uppgift. Läroplanen innefattar anvisningar om vilket slag av kunskap elever förväntas tillgodogöra sig i utbildningen (Hansén & Sjöberg, 2003). Det krävs fortlöpande revision för att säkerställa att läroplanens innehåll når upp till de värden som råder i samhället. Sannolikheten är uppenbar att läroplanen representerar de vuxnas (läs: samhällets) värderingar i stället för barnens och ungdomarnas, eller att den representerar ungdomen en generation tillbaka i stället för dagens ungdom (Dewey, 1916/1997, s. 241).

Varför fostran till företagsamhet initierades i den utbildningspolitiska diskussionen och infördes i läroplanen har tidigare diskuterats. Introduktionen av temaområdet i läroplanen visar på ett behov och en tilltro till skolans förmåga att påverka den uppväxande generationen. Diskussionen framdeles tar fasta på själva innehållet och den pedagogiska målsättningen med företagsamhetsfostran som ett *temaområde* i läroplanen.

Att integrera stoff till temaområden, eller olika så kallade läroämnesshelheter, innebär att sådana helheter lyfts fram som kan erbjuda alternativa sätt att organisera fenomen i omvärlden. Läroämnesshelheterna hålls tematiskt samman och går utöver gränserna för traditionella läroämnena och integreras i den allmänna undervisningen. De genomförs ofta i form av projekt (Hansén, Lindfors & Styrman, 1998).

Vauras (2004, s. 17-21) menar att temaområdena fördjupar och breddar inläringen. Integreringen av undervisningen baserar sig på dagens forskning kring

lärande som bland annat lyfter fram meningsfullhet, anknytning till egen erfarenhet och personlighetsutveckling ifråga om självkänsla och självaktning. Temaområdena hjälper till att klargöra hur kunskaper och färdigheter som tillägnats i skolan kan tillämpas i andra sammanhang. Vauras poängterar dock att deras betydelse för elevernas lärande har sin grund i hur de uppfattas och genomförs av lärarna.

I gymnasiet (GGU-04) syftar temaområdena på ett kognitivt (kunskapsmässigt) plan till att hjälpa studeranden att uppmärksamma och analysera aktuella företeelser och miljöer. En affektiv (attityd- och känslomässig) målsättning uttrycks i temaområdenas potential att få studeranden att reflektera över vilket slags framtid de eftersträvar och kunna bedöma den egna livsstilen och rådande trender ur ett framtidsperspektiv. Slutligen syftar temaområdena till att på det konativa (viljemässiga och målinriktade) planet främja studerandens förmåga att kunna fatta egna beslut, att utveckla en vilja och handlingsförmåga så att de även på det psykomotoriska planet, som utgörs av praktiska färdigheter, målmedvetet förmår arbeta för den framtid som de anser vara värd att sträva efter.

Hur uttrycks då företagsamhetsfostran i utbildningsinstitutioners styrdokument? Enligt GgL-94 är målet för företagsamhetsfostran att främja sådana attityder, kunskaper och färdigheter, hos eleverna som de behöver dels under studietiden, dels i arbetslivet, oavsett om de kommer att arbeta som egenföretagare eller inte. Vidare är syftet att med hjälp av de attityder, förmågor, kunskaper och färdigheter som karakteriserar företagsamhetsfostran locka fram människans inneboende aktivitetsbehov, initiativkraft och skapande verksamhet. Kunskapen innefattar ett sätt att tänka om och förhålla sig till den egna aktiviteten och förmågan att självständigt åstadkomma något (Bilaga 1).

I grundskolans högre årskurser är syftet med företagsamhetsfostran att enligt Arveli (1993 s. 26) utveckla elevernas inre företagsamhet, initiativförmåga och

företagaranda och att dessutom stimulera utvecklingen av konkreta färdigheter för yttre företagsamhet. Eleverna görs uppmärksamma på konsekvenserna av sina val. De erbjuds handledning om arbetslivets vanor och lär sig att uppskatta kvaliteten i det egna arbetet. Kontakten till näringslivet ökar i form av praktikperioder där eleverna bekantar sig med arbetsliv och företagsverksamhet och får en ökad förståelse för näringslivets internationella utveckling. Därtill kommer undervisning i företagskunskap och affärskunnande.

Formuleringen i läroplanen, att kunskapen innefattar ett sätt att tänka om och förhålla sig till den egna aktiviteten, gör att paralleller kan dras till praktisk klokhet och kunskap som ett sätt att vara, tänka och handla. Aktivitetsmotivet framhålls och konsekvensmedvetenheten kan förknippas med det Dewey kallar kunskapen om att avgöra handlingens etiska värde – att kunna göra medvetna val och förstå innebörden i dem. Ristimäki och Vesalainen (1997, s. 20) anser att attitydfostran borde vara den centrala aspekten på de lägre skolnivåerna och att yttre företagsamhet behandlas först på andra stadiet (jfr Backström-Widjeskog, Kuisti & Hansén, 1999; Kulturutskottets utlåtande 12/2006). Detta innebär att tyngdpunkten ligger på de affektiva och konativa färdigheterna i de lägre årskurserna, medan de kognitiva och psykomotoriska får en större relevans i de högre årskurserna.

Även Kyrö (1997a, s. 124 f) betonar vikten av att först fokusera på inre kvaliteter. Hon framhåller att företagsamhetens innersta kärna utgörs av en skapande och ansvarstagande verksamhet, en verksamhet där individen ur de fria resurserna försöker skapa något originellt och nyttigt. Johannisson och Madsén (1997, s. 55 f) för tanken vidare och preciserar företagsamhet som konkreta och synliga aktiviteter där individen har ambitioner att förverkliga en tanke eller idé – att det finns en handlingskraft bakom tanken. De konativa och affektiva färdigheterna kombineras med de kognitiva och psykomotoriska. Johannisson och Madsén



likställer individens organiserings- och lärandeprocesser med entreprenörskap och förklarar detta med att entreprenören har en vision om att kunna förverkliga egna, annorlunda, idéer, vilket sker genom kunskap och avsiktliga handlingar i samspel med andra.

På samma sätt som Johannisson och Madsén gör, betonas kreativitet och handlingskraft i läroplanens definition. Målsättningen är att utveckla kunskaper, förmågor och attityder hos de unga som de behöver dels under studietiden, dels i arbetslivet. Det handlar om att genom fostran tillföra sådana tillväxtstimuli som befrämjar den mänskliga mognaden och utvecklingen med fokus på företagsamhet. Denna definition kan jämföras med Lewis' och Masseys (2003, s. 197) definition av "enterprise education" på Nya Zeeland. Den innefattar utvecklingen av förmågor och attityder som sporrar individer, både anställda och egenföretagare, att vara handlingskraftiga, kreativa och innovativa.

I GGU-04 nämns inte själva begreppet företagsamhetsfostran utan temaområdet har fått namnet *Deltagande, demokrati och entreprenörskap*. Däremot förekommer kvaliteter som relateras till området. Målet med temaområdet är att utveckla kognitiva och psykomotoriska färdigheter som den växande generationen behöver för att delta i och påverka samhällsutvecklingen. Ett annat mål utgörs av affektiva och konativa färdigheter. Genom att uppmuntra eleverna till att handla ansvarsfullt och i enlighet med egna värderingar kan de utvecklas till självständiga, målmedvetna, företagsamma och aktiva medborgare.

Orsaken till att benämningen fostran till företagsamhet bytts ut till entreprenörskap kan ligga i det faktum att denna benämning används allmänt inom de övriga nordiska länderna. Målsättningen har fått en starkare samhällsanknytning eftersom deltagande och demokrati hänförs till samma område. Eleven skall förstå sin betydelse som medborgare och samhällspåverkare.

Enligt definitioner på fostran till företagsamhet i andra stadiets läroplan ”skall företagsamhet främst ta sig uttryck i framåtanda, initiativrikedom, självständigt arbete och ansvar för studierna” (GGY-94, s. 9). De basfärdigheter som de studerande utvecklar gynnar inte enbart dem själva utan hela arbetslivet och den samhällsliga verksamheten (Bilaga 2).

I grunderna för gymnasiet läroplan 2003 hittas temaområdet *Aktivt medborgarskap och entreprenörskap*. Syftet är bland annat att de studerande skall tillägna sig initiativkraft och entreprenörskap som handlingsmönster, känna till olika former av företagsamhet, dess möjligheter och verksamhetsprinciper, förstå arbetets betydelse både för individen och för samhället samt känna till det inflytande som konsumenten har och ha förmåga att utnyttja det.

Innehållet är knapphändigt beskrivet och skillnaden mellan innebörden i läroplanen från 1994 respektive 2003 är obetydlig. I den förra läroplanen var definitionen allmännare eftersom den hänvisade till utvecklingen av egenskaper som också är till nytta för studieförmågan. Gymnasiet läroplan från 2003 följer grundskolans nyare läroplan i det att medvetenheten om det samhällsliga inflytandet betonas. Definitioner relaterade till både yttre och inre företagsamhet framkommer, exempelvis gör sig såväl konsumtionsetiken och den individualiserande kulturen påmind i formuleringarna.

Även i läroplansreformen inom yrkesutbildningen (Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 9) är definitioner relaterade till både yttre och inre företagsamhet under rubriken *Aktuella utmaningar*. Det framhålls att företagsamhetens betydelse ökar när arbetslösheten ökar. Företagsamheten definieras i termer av framåtanda, egen initiativförmåga, förmåga till självständigt arbete och ansvarstagande. Målsättningen är att utveckla en ändamålsenlig yrkeskunskap som främjar förmågan att

arbeta i eget företag eller som arbetstagare. Innovativt tänkande och företagsamhet anses stöda produktutveckling och utveckling inom nya service- och företagsbranscher, vilket gör att verksamheten blir målinriktad, ekonomisk och skapande.

I den yrkesinriktade utbildningen är fostran till företagsamhet en naturlig och given del av innehållet. Utbildningen strävar efter att erbjuda erfarenhetskvaliteter i lärandet. Teori och praktik avlöser varandra på ett smidigt sätt. Studerande utför olika arbetsmoment inom ramen för sin yrkesutbildning i en autentisk miljö, exempelvis i verkstäder och restauranger, ute på fältet eller i salongen. Ofta erbjuds studerandens tjänster till allmänhetens förfogande. Det ekonomiska tänkandet inbakas på ett obehindrat sätt.

Redan under sin tid ville Dewey rikta lärandeprocessen mot erfarenhetskvaliteter och uppmärksamma vilken avgörande betydelse dessa har för vårt lärande. Han uttryckte tankar om att skolan borde representera livet såsom det levs för närvarande och att skolans uppgift är att förenkla det existerande samhällslivet och bygga vidare på välbekanta aktiviteter. Aktiviteternas nyttovärde ligger i att vänja sig vid färdigheter som sedan kan användas i mer invecklade situationer, men nyttigheten uppstår inte om den handlande personen inte inser meningen med handlingen. Därför är det bildningsmässiga värdet av praktiska aktiviteter beroende av hur väl de lyckas frambringa mening i uppgiften (Dewey, 1916/1997; 1995). Inom yrkesutbildningen strävar kombinationen av teori och praktik till att frambringa mening och underlätta förståelsen för ämnet.

Utbildningar inom entreprenörskap vid universitet och högskolor har ett varierande innehåll (Landström, 2000, s. 14 f). En del kursbeskrivningar tar fasta på utveckling av nya produkter och likställer entreprenörskap med innovation i ett ekonomiskt perspektiv. Andra är inriktade på driften av småföretag eller har ka-

raktären av ”starta-eget-kurser”. Några få kurser är individfokuserade med syftet att höja individernas initiativförmåga, ansvar, strävsamhet och andra egenskaper som främjar individens möjlighet att klara sig i samhället. I många fall betraktas entreprenörskap som en förenklad form av företagsekonomi och det är få utbildningar som enligt Landström baserar sig på den kunskap som genererats inom forskning på området. Brokigheten inom utbildningarna kan delvis förklaras av fenomenets multidisciplinära karaktär, vilket bidrar till svårigheter att jämföra och tolka empiriska forskningsresultat inom olika ämnesområden.

Idéerna till den finländska tolkningen av fostran till företagsamhet i skolan har främst överförts från en supranationell nivå såsom OECD och EU. De modeller som utvecklats i Storbritannien och Canada har i många fall fungerat som inspirationskällor. Erkkilä (2000, s. 149), som har jämfört diskussionen om företagsamhetsfostran i USA, Storbritannien och Finland, hävdar att den litteratur som presenteras i samband med företagsamhetsfostran i Finland enbart ger praktiska råd om hur samarbete initieras mellan skolan och industrin, med fokus enbart på yttre företagsamhet (entrepreneurship education), men sällan behandlar vad hon benämner ”fostran till företagsamhet” (enterprise education) som då inbegriper såväl inre som yttre företagsamhet.

Luukkainen (1998, s. 15 f) föreslår att vi i den finländska skolan skulle använda oss av ordet ”yrittävyys” i stället för ”yrittäjäyys”, eftersom ”yrittävyys” förknippas med företagsamhet i vidare bemärkelse medan det senare mera relateras till företagsverksamhet. Luukkainen understryker inre kvaliteter, såsom personlig mognad och praktisk klokskap. Han anser att det centrala i skolsammanhang blir att främja elevernas utveckling till samhällsmedlemmar som är villiga att göra ett gott arbete, utveckla sig själva, hitta nya lösningar, samarbeta och sträva mot en god livshållning, det jag nedan kallar för *individuell företagsamhet*.

Hur kan fostran till företagsamhet med sin multidisciplinära karaktär och sina möjligheter till varierande tolkningar behandlas i skolan? Möjligheterna är givetvis många men jag vill framhålla att å ena sidan borde tydligt definierade element ingå i läroplanen och förses med en klar mål- och innehållsbeskrivning (Hargreaves, 1998, s. 28, 38). Å andra sidan är det däremot inte så enkelt att entydigt formulera mål och innehåll. Mål- och innehållsbeskrivning borde nämligen grundas på ett teoretiskt och praktiskt förnuft i överensstämmelse med så många medborgares övertygelse som möjligt (Jank & Meyer, 1997, s. 59). Detta i sin tur leder till att begreppen och de företeelser de hänvisar till tenderar att definieras alltför vagt och abstrakt, vilket öppnar för många tolkningar. Med denna otydlighet begränsas också möjligheterna till en stringent offentlig diskurs kring dessa frågor.

Fostran till företagsamhet har, såsom ovan visats, existerat som ett temaområde i grundskolans läroplan sedan 1994 och återfinns i läroplanen från 2004. Enligt Larzén (2005, 69) är det som explicit uttrycks i läroplanen svårt att ignorera i undervisningen. Lärare vill vara till lags. Dock är det många lärare som inte har en klar uppfattning om företeelsen och dess tolkningsmöjligheter. Detta inverkar naturligtvis på hur företeelsen kommer till uttryck i det pedagogiska arbetet och huruvida syftet med implementeringen från utbildningspolitiskt och samhälleligt håll uppfylls eller inte. Om läroplanstexten är för diffus kommer de egna värderingarna att spela en större roll än om den är noggrant utformad och lärarna förstår innebörden.

Remes (2003) påvisar i sin forskning att fostran till företagsamhet kan förverkligas på olika sätt och resultera i olika pedagogiska utfall. Hon påpekar att det är betydelsefullt att förstå skillnaden mellan *att ha kunskap om* företagsamhet och *att fungera* företagsamt. I det följande går jag närmare in på skillnaden mellan dessa tänkesätt.

### 2.6.3 Företagsamhetsfostran i skolan

Läraren ansvarar för att innehållet i läroplanen verkställs. Hur lärare väljer att uppfatta fostran till företagsamhet har följaktligen konsekvenser för hur den kommer till uttryck i det pedagogiska arbetet. Lärarens medvetenhet om sitt bildningsideal och sätt att se på lärande liksom kunskapen om företagsens olika tolkningsmöjligheter underlättar implementeringen. Eftersom det humanistiska bildningsidealet är det ideal som läroplanen bygger på valde jag att diskutera detta ovan. Jag kommer nedan att diskutera olika synsätt på lärande som kan relateras till fostran till företagsamhet för att sedan gå över till att presentera en pedagogiskt förankrad tolkning av företagsens. Idealet är att företagsamhetsfostran skall berika undervisningen, inte upplevas som en last. Därför tar jag upp problematiken kring attityder och lärarfortbildning. Jag avslutar med att presentera en matris där jag med fokus på olika typdrag och innehåll diskuterar innebörden i fostran till företagsamhet.

Såsom tidigare framkommit efterlyser Kyrö (2001) en fokus på fostran i diskussionen om fostran till företagsamhet. Fostrans mål utgörs av en mogen personlighet som utvecklas i interaktion med omvärlden. Denna process ger impulser och utgör ramarna för vad som lärs och hur lärande sker (Illeris, 2007, s. 33). Lärande är inget som försiggår inom den enskilda individen utan är inbäddat i sociala och samhälleliga sammanhang.

Den pedagogiska diskussionen om lärande har präglats av en polaritet mellan å ena sidan traditionella, kunskapsförmedlande verksamheter där eleven uppfattas som en passiv mottagare av kunskap, och å den andra sidan av progressiva verksamheter som är inriktade på elevernas aktivitet i kunskapsutvecklingen. Enligt Carlgren (1999, s. 11) har ett perspektivskifte skett så att utvecklingen har gått från psykologisk förståelse med betoning på kroppsliga och mentala perspektiv

till socialpsykologiska och antropologiska perspektiv. Detta innebär att lärande numera betraktas som förändrat deltagande i en social praktik och ses inte enbart som kognition där något som finns utanför en själv tas in.

De kognitiva inläringsteorierna betonar problemorienterad, kommunikativ och handlingsinriktad undervisning. I dag tar man fasta på didaktiska tillämpningar som är baserade på elevernas erfarenheter och som ser lärande både som en subjektiv och en objektiv process. Detta betyder att eleverna ges möjlighet att konstituera mening och innebörd i sina dagliga erfarenheter och att läraren skapar förutsättningar för eleverna att avancera från den egna kunskapsnivån mot nya mål.

Den konstruktivistiska synen har en nära anknytning till de kognitiva inläringsteorierna. Enligt konstruktivismen konstruerar vi själva vår kunskap. Människan ses som ett aktivt handlande subjekt och kunskapen är dynamisk. Kunskapen kan således uppfattas på olika sätt av olika individer och byggas upp i samspel mellan individer (Dysthe, 2001, s. 46; Illeris, 2007, s. 53). Förståelsens betydelse betonas. Den konstruktivistiska synen på mänskligt tänkande är ickedualistisk och hävdar att individen formar sin uppfattning om verkligheten utgående från egna erfarenheter, känslor och informationer (Sharan, Shachar & Levine, 1999; Säljö, 2000). Lärande är resultatet av elevens eget aktiva handlande där den lärande tolkar sina iakttagelser och bygger upp ny kunskap utifrån tidigare erfarenheter och aktuella utvecklingsbehov (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2004). Lärarens position är fortsättningsvis central, trots självstyrning och elevaktivitet. Lärarens uppgift handlar emellertid inte längre enbart om att förmedla kunskap, utan om att förmå eleverna att bli uppmärksamma på sina egna behov och inlärningsstrategier. Läraren blir handledaren som sporrar eleverna att reflektera kring sina erfarenheter.

För att applicera de tankegångar Vygotskij (1978) hade på dagens skola borde läraren utgå från elevens potential och genom handledning försöka lyfta honom/henne till den proximala utvecklingszonen. I den proximala utvecklingszonen lär sig eleven genom aktivitet och den sociala referensram som finns att tillgå. Läraren blir i Vygotskijs sociokulturella perspektiv den stödjande personen, som skapar förutsättningar för internalisering<sup>59</sup> och reflektion hos eleverna genom att ta fasta på deras egna erfarenheter och åsikter. Detta innebär ett utnyttjande av många olika undervisningsstrategier som inte alltid kan planeras i förväg. Målet för undervisningen bör dock alltid vara klart formulerat. Såväl Vygotskij som Dewey utgår från att det måste finnas ett samband mellan skolan och det verkliga livet och att barnets intresse skall vara utgångspunkt för undervisningen (Dysthe & Igländ, 2003, s. 88). I handlingen, leken och det självständiga tänkandet framkommer människans egen initiativkraft, tolkning och erfarenhet.

I likhet med Vygotskij lyfter Rasmussen (1997) fram betydelsen av reflektion i lärandeprocessen. Han talar om betydelsen av handlingskompetens, vilken skall förstås som en syntes av förutom vetande, vilja och förmåga att se handlingsmöjligheterna i förhållande till samhällsmässiga problemställningar, även av förmågan att kunna lösa dessa problem. Ju mer samhället förändras desto mer behöver dess medlemmar utveckla förmågan att reflektera över de sociala betingelserna för sin existens. Denna tendens kallar Rasmussen med hänvisning till Beck för ”reflexiv modernisering”. Genom kommunikation och reflektion utvecklar vi nödvändiga kompetenser som kommer till uttryck i dagens föränderliga värld. Vi

---

<sup>59</sup> Vygotskij talar om *internalisering* som enligt Säljö (2000) ger en antydning om att de strukturer individen bär med sig är något slags fix kopia av omvärlden, d.v.s. strukturer som sedan används i praktiken. Därmed förstärker internalisering den bild av lärande som antyder att det är något utifrån som kommer in (internaliseras) i individen. Denna uppfattning om lärande omfattas inte av Säljö som anser att begreppet internalisering skiljer kroppen från tanken och intellektet från fysiska och sociala handlingar. Vygotskijs syn på lärande skulle enligt Säljöes tolkning vara dualistiskt.



blir vad Kanter (2001), i den psykologiska diskussionen ovan, kallar för ”changemasters”, vilka kan fokusera på möjligheter och vara positivt inställda till förändring. Utvärdering och reflektion över egna prestationer, med syftet att öka förståelsen för den egna personligheten, är centrala målsättningar i fostran till företagsamhet (Lähdeniemi 1993, s. 78).

Säljö (2000, s. 151) poängterar att lärandets problem handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster de tar med sig till andra kontexter senare i livet. I det sociokulturella perspektivet handlar lärande om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem.

Det sociokulturella perspektivet innebär att lärande kan vara situerat i en viss kontext och att de kognitiva processerna betraktas som en del av den kontext i vilken lärande sker. Därmed blir också den lärande aktiv. I det sociokulturella perspektivet är kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar en central faktor enligt både Säljö och Vygotskij. Våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter som vi deltar i.

Med situerat lärande menas att uppgiften praktiseras i omgivningen och bakar in omgivningen i lösningen av uppgiften. I skolan är det däremot vanligt att plocka ut uppgiften ur sitt sammanhang och inte ha tillgång till de kontextuella stöd-koder som tillåter autentisk aktivitet. Eleverna förlitar sig därmed på klassrumskontexten och följaktligen blir lätt det man lär sig i skolan endast användbart i skolan (Carlgren, 1999, s. 18).

I stället för att fråga sig vilka kognitiva processer och begreppsliga strukturer som är involverade i lärandeprocessen, riktar Lave och Wenger (1991, s. 14, 53) intresset mot vilka slag av sociala gemenskaper som utgör gynnsamma kontexter

för lärande. Utifrån den här synen påpekar de att lärande till en del handlar om att klara av nya situationer, bemästra nya uppgifter och erhålla ny förståelse, vilket ofta sker helt i förbigående. Aktiviteter, uppgifter och förståelse är delar av större system inom vilka de får sin mening. Dessa system utvecklas ur sociala omgivningar som består av mänskliga relationer. Personerna som ingår i dessa relationer såväl definierar som definieras av relationerna. Därför innefattar lärande även en identitetsbildning.

Ur denna kortfattade översikt av några synsätt på lärande framgår att människan skall ses som ett aktivt handlande subjekt. Kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar, och reflektionen av densamma, är centrala för lärandet och identitetsbildningen. Dessa principer framkommer även i fostran till företagsamhet. Hur en pedagogiskt förankrad teoretisk tolkning av företeelsen kan te sig presenteras i det följande. Jag utgår från Remes' (2003) tredelade diskursanalys<sup>60</sup> på begreppet fostran och fostran till företagsamhet. Remes beskriver diskursanalysen utgående från vad hon kallar den angloamerikanska, den franska och den tyska traditionen.

Enligt den angloamerikanska traditionen saknas en enhetlig syn på innebörden i fostran till företagsamhet. Till sitt väsen är den obestämd trots sin existens (den utgår ju från ett statligt verk: läroplanen) och uppfattas som ett värdefullt redskap för anpassning till den rådande samhällskulturen. Den angloamerikanska traditionen kan hur som helst inte påvisa en särskilt till företagsamhetsfostran anpassad pedagogik. Didaktiken är brokig och varierar med läroanstalterna och lärarna (Remes, 2003, s. 68-78).

---

<sup>60</sup> Remes (2003) syftar till att genom denna diskursanalys synliggöra hur föreställningar om fostran har utvecklats inom olika traditioner och relaterar dessa till diskussionen om fostran till företagsamhet.

Remes (2003, s. 149) sammanfattar den angloamerikanska traditionen som teknisk, vilket innebär att företagsamhetsfostran förverkligas som ett ämnesområde, där företagsamhet lärs som ett läroämne, eller i kursformat, där inte själva tillvägagångssättet för lärandet är synkroniserat med företagsamhetens kärna. Innehållet i företagsamhetsfostran undervisas då på ett auktoritativt, lineärt sätt och den kunskapsproduktion den utmynnar i kan klassificeras och till och med utvärderas numeriskt. Eleverna kan således lära sig företagsamhet, rent kognitivt, vilket däremot inte behöver betyda att eleverna tagit till sig det företagsamma verksamhets sättet.

Följden av den *tekniska diskursen*, då innehållet byggs upp enligt företagsutbildning blir ett vidmakthållande av den oförändrade existerande industriella ordningen i samhället, i stället för att verka för att det sker en utveckling/förändring. Målsättningen är instrumentell eller individualistisk i den bemärkelse som Buber (1993) framhöll. Läraren kan vara väldigt företagsam, medan eleverna är passiva mottagare. Eleverna socialiseras in i organisationens verksamhet, vilket kan anses vara motsatsen till ett företagsamt handlingssätt.

Remes (2003, s. 97) drar paralleller mellan den tekniska diskursen och det moderna samhället. Hon påpekar att en skola, där ett undervisningsparadigm från den moderna tiden upprätthålls, inte kan skapa det aktiva lärande som är kännetecknande för företagsamhet, även om skolans lärare enligt egen utsago undervisar det kunskapsinnehåll de tillskriver fostran till företagsamhet. Hon bygger sitt resonemang på Kyrös (1997) påstående att den företagsamma verksamhetsformen hämmas av den modernistiska organisationsstrukturen. Fokus ligger därmed automatiskt på yttre företagsamhet. Kunskapen i det moderna samhället är bestämd och förmedlas *av* läraren *till* eleverna (Kyrö, 2000a). Remes hävdar att samhället i den moderna epoken inte alls fostrar till företagsamhet.

Till skillnad från den angloamerikanska traditionen kan den franska klarlägga vad som eftersträvas i fostran till företagsamhet. Traditionen utgår från att kulturen är dynamisk och därmed även fostran som förändras i enlighet med kulturen, men som ändå kan behålla sin grundläggande innersta kärna, vilken har karaktären av en pragmatisk målsättning. Fostran till företagsamhet verkställs med hänsyn till omgivningen och den rådande kulturen och formas utgående från de behov som finns i skolans näromgivning. Lärande sker i växelverkan mellan lärare och elev. Resurser hämtas även utifrån, från autentiska handlingsmiljöer utanför skolan (Remes, 2003).

Den franska traditionen uttrycker enligt Remes (2003, s. 99) en *praktisk diskurs* på fostran till företagsamhet genom sitt beroende av den omgivande kulturen. Det för företagsamhetsfostran karakteristiska lärandet aktiveras i en öppen och fri verksamhetsomgivning, i vilken den lärande ges stor frihet och ansvar att skapa och ta till sig ny kunskap i samarbete med andra. Genom en praktisk diskurs förklaras företagsamhetsfostrans pedagogiska principer, fördelar med dess genomförande och vilka faktorer som kan begränsa den. Premisserna blir både tekniska och nationalistiska i Bubers termer eftersom de fokuserar på rådande krav och behov.

När Remes sätter den angloamerikanska mot den franska upptäcker hon att båda traditionerna utgår från en uppfattning om människans oförmåga att själv påverka utformningen av den kunskap hon tar till sig. Enligt den tekniska diskursen förverkligas fostran till företagsamhet som ett ämnesområde medan den praktiska diskursen ser företagsamhetsfostran som beroende av omgivningen och den rådande kulturen. Den skapas utifrån, av den verklighet som omger oss. Diskurserna i de båda traditionerna utgår från att företagsamhetsfostran är en verksamhet som formas av samhällets behov. Lärande och aktivitet är bestämda av det tidigare använda och förklarade systemperspektivet. På samma sätt är kunskapen

på förhand bestämd och den handlandes uppgift är att anpassa sin verksamhet till detta.

Båda diskurserna har uppvisat en motstridig syn på kärnan i företagsamheten, det vill säga ett genuint och individuellt företagsamt förhållningssätt. Den kunskaps- och handlingssyn som framkommer i diskurserna är enligt Remes (2003, s. 102 f) bristfälliga med hänsyn till den pedagogik hon anser hör samman med fostran till företagsamhet. När pedagogiken utvecklas i relation till kulturen och samhällets utveckling blir innehållet i företagsamhetsfostran mera som en skyldighet och ett ansvar gentemot omgivningen än en rättighet för individen i hans/hennes utveckling.

Remes går därför över till den tyska traditionen och granskar företeelsen ur den ”mänskliga handlingens synvinkel” med hänsyn till vad som känns rätt, passande och värdefullt för målgruppen. Individualiteten värdesätts i den tyska traditionen vilket medför att lärandeprocessen inte kan bestämmas på förhand utan formas i situationen (Remes, 2003, s. 104 f). Lärandet i fostran till företagsamhet bygger enligt denna förståelse på elevens aktivitet och nyfikenhet. En lärandemiljö som stimulerar till företagsamhet aktiveras av de sociala och materiella resurser som finns att tillgå. De stimulanser omgivningen kan ge den lärande uppmuntrar honom/henne i den fortskridande lärandeprocessen.

Enligt den tyska traditionen kan fostran till företagsamhet betraktas som *emancipatorisk*. Basen i verksamheten visar sig i den pedagogiska kontexten då när den tekniska och praktiska diskursen sammanfogas så att lärande sker genom reflektion och aktiv verksamhet (Remes, 2003, s. 152). Den emancipatoriska diskursen framhåller den öppna pedagogiska verksamheten som en förutsättning för att fostra till företagsamhet (Kyrö, 2001; Remes, 2003). Eleverna skall inte betraktas som en målgrupp för företagsamhetsfostran, utan de *medverkar* till att

skapa ett företagsamt förhållningssätt i undervisningen. Företagsamhetsfostran är följaktligen en ”verksamhetsprocess” där eleverna är aktiva och skapande och där den pedagogiska uppgiften enligt Bubers termer är relationellt inriktad.

Den pedagogiskt förankrade tolkningen av fostran till företagsamhet kategoriseras således i en teknisk, en praktisk och en emancipatorisk diskurs. Jag vill dra paralleller mellan den tekniska och praktiska diskursen och det Salo kallar för den teknisk-ekonomiska synen på livslångt lärande. Diskurserna är relaterade till ett system och tar fasta på tekniska kunskaper och färdigheter beträffande företagsamhet. Den emancipatoriska diskursen däremot, kan tänkas utgå från en bildningsmässig-humanistisk syn på livslångt lärande. Betoningen ligger i detta fall på individen och företagsamhet uppfattas som ett förhållningssätt som berikar livet.

Remes (2004, s. 87-94; Kyrö, 2000) påpekar att fostran till företagsamhet kräver mångsidig aktivitet av eleverna och att undervisningen utgår från exempelvis problemlösning, elevcentrering och erfarenhetsbaserat lärande. Det pedagogiska målet är ett aktivt förhållningssätt till det egna lärandet och till förmågan att samsätta sig själv. Men elevernas attityder till och förståelse för företeelsen påverkas av hur lärare väljer att verkställa fostran till företagsamhet i undervisningen (jfr Foucault, 1972).

I undervisningssammanhang transformeras nämligen läroplanens innehåll till en teaching-studying-learning-konstellation. Enligt Kansanen (1999, s. 81.89; Kansanen et al, 2000, s. 11-15) är det ”studying” som är den centrala komponenten i den pedagogiska processen eftersom lärandet är omedvetet till sin natur (jfr Illeris, 2007). Det uppstår omedvetet beroende på personliga och kontextuella faktorer men kräver alltid någon form av aktivitet. Att studera innebär däremot en medveten aktiv process som resulterar i lärande. Läraren har alltid en skyldighet

att i sin uppgift stimulera eleverna i deras lärandeprocess (Kansanen et al, 2000, s. 13). Genom undervisningen skall eleverna stimuleras att ”studera” för att skapa mening och åstadkomma lärande. Att fostra till företagsamhet kunde i undervisningen då innebära att försöka stimulera eleverna till att förstå betydelsen av och anamma ett företagsamt förhållningssätt.

Men hur kan detta uppnås? För att prestera mening i uppgiften och på det viset stimulera studerandens motivation kan lärarens uppgift utgå från Klafkis (Hopmann, 1997, s. 208) didaktiska principer där han betonar lärarens reflektion över ämnesinnehållet och dess framställning. Läraren borde för det första fråga sig vilka mer generella sammanhang eller kunskapsområden detta innehåll presenterar. För det andra skall läraren reflektera över vilken betydelse innehållet har från början i elevernas medvetande. Den tredje frågan relateras till framtiden och vilken betydelse stoffet har för eleverna i detta perspektiv. För det fjärde skall läraren reflektera över hur innehållet är strukturerat och slutligen vad eller vem som kan användas för att göra innehållet intressant och verkligt, lätt att ta till sig och att förstå.

Den första principen, som handlar om reflektion kring mera generella sammanhang, kunde i fostran till företagsamhet utgå från de ovan redovisade och förklarade spåren<sup>61</sup>. Innehållet i dessa spår kan med fördel diskuteras tillsammans med eleverna för att skapa en uppfattning om deras förförståelse, vilken utgör grunden i den andra principen. Här diskuteras alltså vad-frågan: vad är fostran till företagsamhet? I den tredje principen reflekteras kring vilken betydelse stoffet har för eleverna i ett framtidsperspektiv och svaren kan således ytterligare bidra till att öka deras intresse. Eleverna är inte alltid medvetna om kunskapens värde

---

<sup>61</sup> Jag syftar här på de språkliga, ekonomiska, utbildningspolitiska, kulturella, psykologiska och pedagogiska spåren.

eller förstår innebörden i att studera detta. Att diskutera kring varför det är motiverat att ta upp detta i undervisningen och varför det är nyttigt att lära sig detta kan lindra omedvetenheten och öka motivationen.

Svaren på dessa frågor avspeglar sig i lärarens attityder till och kunskaper om företeelsen. De bottenar även i lärarens ideologiska ståndpunkter i relation till bildning och lärande. I Ristimäkis studie (1998b; 2001) framkom att lärare som inte har deltagit i någon fortbildning kring fostran till företagsamhet uppfattar företeelsen som ett enskilt läroämne, som ett specialiseringsområde och som enbart anknutet till företagsverksamhet. Definitioner relaterade till yttre företagsamhet är frekvent förekommande. Lärare inom denna kategori upplever således fostran till företagsamhet som teknisk. De anser det vara problematiskt att verkställa fostran till företagsamhet eftersom timresursen inte tillåter detta och ekonomiska resurser saknas. Lärares ovilja till att ta till sig fostran till företagsamhet i undervisningen bottenar ofta i en bristfällig kunskap om hur den kan tolkas, förstås och realiseras i det pedagogiska arbetet.

Den ovilja att implementera fostran till företagsamhet som kan växa fram ur denna tekniska uppfattning, hittar en möjlig förklaring i de tankar Dewey (1916/1997, s. 316 f) presenterar. Han förklarar att den största oundska som existerar i samhället inte hittas i fattigdom och det lidande som finns däri, utan i det faktum att personer har uppgifter som de inte har någon dragningskraft till, som utförs endast för den penninglön som de får. Han hävdar att sådana uppgifter driver människor till avoghet, elakhet, makt och begär, till nonchalans och undanflykter, där varken deras själ eller hjärta är med dem i arbetet. Dewey går så långt i sitt resonemang att han anser att fördelen med omedelbar social sympati och mänsklig eller individuell företagsamhet/handlingskraft ofta ligger i ekonomiska misslyckanden. Och eftersom mildhet, medkänsla och hjälpsamhet mot andra människor ofta förbinds med humanitet (Gustavsson, 2003, s. 134) kan



lärare uppleva de värderingar de sätter i företagsamheten som raka motsatsen. Dessa värderingar utgår då från konkurrens, vinstfokusering, hänsynslöshet och egoism som inte alls svarar mot en inre, spontan företagsamhet.

Ristimäki (1998b; 2001) redovisar i sina studier att lärare, som har en bredare kunskap om företeelsen eftersom de deltagit i någon form av fortbildning, betonar den inre aspekten av fostran till företagsamhet. De lyfter fram attityder och förmågor och poängterar företeelsens betydelse för elevens framtida liv, oberoende om det blir som företagare eller arbetstagare. Lärarna upplever att fostra till företagsamhet gynnar lärandet i allmänhet och framhäver den inre, spontana företagsamheten.

Klafkis fjärde liksom femte didaktiska princip är rent undervisningstekniska till sin innehållsliga orientering: hur innehållet kan struktureras och vad som kan användas i undervisningen för att underlätta och stimulera förståelsen. Genom att ha goda kunskaper om företeelsens olika tolkningsmöjligheter underlättas även den undervisningstekniska planeringen.

Klafkis didaktiska principer är förvisso användbara och nyttiga i många sammanhang. Men frågan är om de är applicerbara på undervisningen i företagsamhetsfostran. Reduceras undervisningen till en teknisk och praktisk diskurs är principerna användbara. Men inom en emancipatorisk diskurs igen borde verksamheten vara relationell och utformas i växelverkan med eleverna. Ett verksamhetssätt byggs upp där fostran till företagsamhet genomsyrar hela undervisningen. Klafkis principer däremot betonar starkt det centrala stoffet som inom ramen för fostran till företagsamhet framstår som en teknisk och praktisk diskurs.

Inom en emancipatorisk diskurs accentueras lärarnas kunskaper och förmåga till reflektion kring innebörden i företagsamhetsfostran. Ristimäki (2001, s. 84 f) kategoriserar lärares kunskaper på fyra nivåer. På den första nivån upplevs fostran till företagsamhet som yttre företagsamhet där kunskaper kring företagsverksamhet står i fokus. Här struktureras det pedagogiska arbetet följaktligen enligt principen för Ung Företagsamhet, eller konkret affärsverksamhet. Målsättningen är riktad mot yttre företagsamhet, där fokus ligger på kunskaper i marknadsföring, kostnadskalkylering och andra entreprenöriella kunskaper. Detta kan även uppnås genom ett nära samarbete med näringslivet.

Förståelsen för fostran till företagsamhet har på den andra kunskapsnivån utvidgats till en mer omfattande teoretisk bas som inrymmer såväl affärsinriktade som personlighetsbaserade faktorer. Den affärsmässiga fokuseringen är inte så stark som i den förra och kunde enklast beskrivas som ett projekt i lågstadiet där eleverna arbetar med produktutveckling eller bekantar sig med företag i lokalsamhället.

På den tredje nivån förstås företeelsen som en undervisningsmetod som fokuserar på utvecklingen av elevernas personlighet, deras egenskaper och verksamhetssätt. Fokus har därmed övergått från ett vad- till ett hur-perspektiv. Företeelsen är ämnesöverskridande och utgår ofta från en problemorienterad, erfarenhetsbaserad pedagogik (jfr Dalane & Bach Nielsen, 2000; Johannisson, Madsén & Wallentin, 2000; Remes, 2004).

Remes (2004, s. 90-92) lyfter fram ”workshoppar” som ett sätt att utveckla och upprätthålla företagsamhet i den grundläggande utbildningen, och med hjälp av vad hon kallar ”verkstads pedagogik” kan skolan erbjuda olika tjänster åt människor i näromgivningen. I verkstads pedagogiken betonas kreativitet och innova-

tion. Positiva handlingsmöjligheter lyfts fram och eleverna övas i stora risktagningar. Eleverna ansvarar för de verkliga försäljningsarbeten som utförs.

På den högsta nivån utgör fostran till företagsamhet en genomgripande del av skolans verksamhet som avspeglar sig i hela den skolkulturella kontexten (Ristimäki, 2001, s. 85 f). I praktiken verkar skolan som vilken annan skola som helst, men där råder en genomgående positiv inställning och en vilja att genomföra verksamheter riktade mot företagsamhet. Ristimäki förklarar denna verksamhet som en ”kultur” baserad på fostran till företagsamhet, en kultur som utgörs av en företagsam skola med företagsamma elever.

En skola vars kultur utgår från en verksamhet baserad på fostran till företagsamhet har enligt Ristimäki (2001, s. 90-92) en lärande organisation. I denna skola förs en öppen dialog med samhället runtomkring. Lärarna har en gemensam vision och värnar om organisationens kompetens och kunskapsutveckling. Den lärande organisationen är flexibel, informationsgången öppen och effektiv och belöningssystemet fungerar. Ristimäki har hämtat definitionen på en lärande organisation från Stömmers (1999) som verkar inom det ekonomiska fältet.

När skolan definieras som en entreprenöriellt lärande organisation av Johannisson och Madsén (1997, s. 86) framhålls ansvar för det egna lärandet. I stället för hård tidsstyrning och kontroll betonas sammanhängande undervisning. Den separerade skolkunskapen och facitkulturen har frångåtts medan ”livsvärldskunskap” eftersträvas genom exempelvis problem- eller projektbaserat lärande över ämnesgränserna. Heterogenitet anses ge upphov till ”lärmöjligheter” och den dialogiska undervisningen genomsyras av tillit till elevernas förmågor.

Idealet är således en skolkulturell kontext där fostran till företagsamhet upplevs berika det pedagogiska arbetet och inte känns som en av samhället och politiker-

na pådyvlat last. När Ikonen (2003) anser att fostran till företagsamhet antingen kan bidra till att ”förstärka” eller ”försvaga”<sup>62</sup> välfärdssamhället syftar just på frågan om hur pedagoger väljer att förstå och införa fostran till företagsamhet i undervisningen. Man kan också ställa sig frågan om vilka värderingar lärare väljer att lyfta fram och hur de väljer att genomföra fostran till företagsamhet i undervisningen så att eleverna faktiskt blir företagsamma.

Med hänvisning till Björk (2000, s. 113) vill jag belysa det beskrivna betraktelsesättet. Björk talar i termer av att verka inifrån eller utifrån i den pedagogiska situationen. Läroplanen förändras och skolans kunskapsinnehåll utvecklas kontinuerligt. Ifall vi som lärare verkar utifrån har vi valt att uppfylla de krav som samhället ställer på skolan, oberoende av om vi omfattar kraven eller ej. Men att verka inåt betyder att lärarna tar i beaktande sina egna värderingar i planeringen av hur detta temaområde skall verkställas. De relaterar samhällets krav till sina egna bildningsideal, sin egen syn på lärande och den pedagogiska uppgiften. För att detta skall lyckas bör lärare medvetandegöra sin egen pedagogiska grundsyn. Tillsammans med kollegiet bör de reflektera kring frågan om hur temaområdet innehållsligt och didaktiskt kan förverkligas med syftet att gynna elevernas utveckling och även sporra lärarna i deras arbete.

Hur ser den samlade bilden ut av de komponenter jag granskat då jag nu sammanfattar den pedagogiska diskussionen? Innebörden i fostran till företagsamhet delas upp med fokus på olika typdrag och innehåll. Typdragen anspelar på den övergripande målsättningen med fostran till företagsamhet och vari fokus ligger. Typdragen utgår från Kyrös (1997a) indelningen i spontan, inre och yttre företagsamhet som redovisades i avsnitt 2.1.3. Jag benämner typdragen *individuell*, *social* och *funktionell företagsamhet*.

---

<sup>62</sup> Ikonen (2003) hävdar att företagsamhetsfostran kan upplevas antingen som ”hyvinvointiyhteiskuntaa vahvistavana tai sitä heikentävänä tekijänä”.

Ristimäki (2001, s. 37 f) frågar sig om det överhuvudtaget är ändamålsenligt att dela in företagsamhetsfostran i inre och yttre företagsamhet eftersom denna indelning dels splittrar lärarnas attityder till företeelsen, dels vilseleder hela målsättningen med fostran till företagsamhet. Men Ristimäkis slutsats är inte övertygande i det hänseendet att han i sin undersökning har bett lärarna särskilja egenskaper som relateras till företagaren respektive arbetstagaren. Han skiljer mellan normativa och innovativa kvalifikationer där de förra utgörs av exempelvis flit, plikttrogenhet och förmåga till lönearbete, medan de innovativa kvalifikationerna utgörs av kreativitet, spontanitet, aktivitet och självständighet. Genom denna tydliga distinktion och uppdelning i lönearbete respektive företagande med tillhörande kvalifikationer blir hans slutsats att lärarnas favorisering av inre företagsamhet leder till att målsättningen med företeelsen går förlorad. Han påpekar att målsättningen med fostran till företagsamhet även handlar om att frambringa innovativa kvalifikationer, såsom aktivitet, självständighet, kreativitet och nytänkande, som han här relaterar till företagande.

För att ge en essens av det jag utläst ur forskningen har jag i följande tabell med hjälp av ett antal nyckelbegrepp samlat innebörden i företagsamhet och fostran till företagsamhet utgående från den förda diskussionen. Genom att dela upp innehållet i aspekterna i *kunskaper, attityder, förmågor* samt *pedagogisk syn och karakteristiska drag i pedagogisk verksamhet riktad mot företagsamhetsfostran* syftar jag till att avhjälpa den problematik som antyddes i Ristimäkis uppdelning. Jag skiljer således inte mellan olika kvalifikationer utan mellan kunskaper, attityder och förmågor. Denna uppdelning framkom i den pedagogiska diskussionen ovan. Innehållet i respektive aspekt presenteras nedan. De skall inte ses som renodlade från varandra utan avsikten är att på ett enkelt och lättöverskådligt sätt strukturera slutsatserna i den förda diskussionen. Idén till tabellen är hämtad från Remes (2001, s. 379).

Tabell 1. *Innebörden i företagsamhet och fostran till företagsamhet utgående från den förda diskussionen om pedagogiska spår.*

Typdrag/ Innehåll	Kunskaper	Attityder	Förmågor	Pedagogisk syn	Karaktäristiska drag i pedagogisk verksamhet riktad mot företagsamhetsfostran
<i>Individuell företagsamhet</i>	Självständig kunskaps- utveckling, praktisk klokskap	Självförlit, bejakar egna styrkor och svagheter	Initiativrik, självstyrande, kreativ, nyfiken, motiverad, målmedveten	Lärande är erfarenhetsbaserat, personligt och självstyrt  <i>Konstruktivism</i>	Individualisering och elevcentrering, livslångt lärande
<i>Social företagsamhet</i>	Sociala och kommunikativa kunskaper	Ödmjuk, empatisk och konstruktiv attityd	Socialt driftig, samarbetsvillig, vänlig, ansvarsfull, omdömesgill, originell	Lärande stimuleras i växelverkan med andra  <i>Sociokulturellt lärande</i>	Problem- eller projektbaserat lärande, samarbetsmetoder
<i>Funktionell företagsamhet</i>	Entreprenöriella kunskaper, yrkeskunskaper	Tolerant gentemot risker och osäkerhet, optimistisk, beslutsam, möjlighetsökare	Handlingskraftig, resultatorienterad, profittänkande, risktagande, effektiv	Nyttobetonat, praktiskt lärande i autentisk miljö  <i>Situerat lärande Pragmatism</i>	Samarbete med samhälle och näringsliv, produktions- och/eller företagsverk- samhet, arbetslivs- orientering

Även om tabellen endast med hjälp av ett antal karakteriserande begrepp försöker gestalta fostran till företagsamhet visar den ändå på nödvändigheten att definiera fokuseringen på bestämda typdrag och utgående från detta precisera målsättningar och didaktiska tillvägagångssätt i det pedagogiska arbetet. Att stimulera till *individuell företagsamhet* innebär en fokus på individen och hennes livslånga personlighetsutveckling. Synen på hur lärande kan stimuleras utgår från konstruktivismen och den pedagogiska verksamheten bygger på individualisering, elevcentrering och livslångt lärande. Individen strävar efter att utveckla praktisk klokskap och förmågor såsom initiativtagande och målmedvetenhet. Attityden bygger på en tro på den egna förmågan och en medvetenhet om sina egna styrkor och svagheter. Misslyckande upplevs inte som ett nederlag.

*Social företagsamhet* utvecklas genom att individen stärker sin sociala förmåga och samarbetsvillighet. Detta stimuleras genom olika samarbetsmetoder som

erbjuder en trygg miljö, tillit och gemenskap där individens originalitet och ansvar tillåts blomma. Utvecklingen av sociala och kommunikativa kunskaper värdesätts liksom en attityd baserad på ödmjukhet, empati och ett konstruktivt förhållningssätt till de andra gruppmedlemmarna.

Med fokus på det tredje typdraget är målsättningen att stimulera *funktionell företagsamhet* genom att erbjuda eleverna nyttobetonade och praktiska erfarenheter i en autentisk miljö. Den pedagogiska verksamheten utgörs av näringslivsrelaterad, produktions- och/eller företagsinriktad verksamhet och samarbetsutbyten eller projektinriktad verksamhet. De kunskaper, attityder och förmågor som betonas är alla mer eller mindre ekonomiskt relaterade och fokuserar på att utveckla handlingsförmågan. Funktionell företagsamhet innebär bland annat att eleverna förmår verkställa sina idéer och tillverka sina produkter.

I detta avsnitt har den innebördsrelaterade dimensionen i fostran till företagsamhet med fokus på undervisning och lärande diskuterats. Företeelsens utformning i läroplanen har presenterats och analyserats. I likhet med Heikkilä (2006, s. 31) kan jag konstatera att det humanistiska bildningsidealet förefaller vara på samma våglängd som företagsamhetsfostran utgående från en beteendevetenskaplig tolkning. Pedagogiken i fostran till företagsamhet förutsätter en öppen, relationell lärandemiljö som uppmuntrar och utmanar. Den utgår från en holistisk syn på människan och vill se henne som en självständigt utvecklande och lärande individ (Remes, 2003, s. 156 f).

## 2.7 Konklusion

Inom varje forskningsdisciplin finns en strävan mot att utveckla teorier som kan förklara och förstå företeelser och trender, strukturera kunskap och eventuellt formulera lagbundenheter. Ur den teoretiska bakgrundsteckningen har framkommit att företagsamhet kan betraktas som ett multidisciplinärt fenomen. Psykologiska och pedagogiska spår lyfter fram andra värden än de ekonomiska och utbildningspolitiska gör. De olika spåren ökar förståelsen för vad fostran till företagsamhet är och hur den kan komma till uttryck i skolan. Därmed ligger mitt forskningsintresse i det spänningsfält som uppstår när företagsamhet förs över från en ekonomisk kontext till en pedagogisk.

Diskussionen om pedagogiskt entreprenörskap och dess betydelse i skolsammanhang bottnar ofta i det faktum att arbetsmarknaden hårdnat och att det ställs allt högre krav på dagens och morgondagens arbetskraft. Förutom kunskaper och färdigheter behövs intresse för livslångt lärande, förmåga att samarbeta men även handla självständigt, våga ta initiativ och ansvar, ifrågasätta invanda mönster och tänka innovativt. Detta ställer även nya krav på utbildningen.

*Funktionell* företagsamhet framträder ofta i det ekonomiska, utbildningspolitiska och delvis även i det kulturella betraktelsesättet. I den politiska diskussionen uppfattas företagsamhet som en grund för välfärden. Den positiva tilltron till den institutionaliserade utbildningens förmåga att forma och påverka de unga har resulterat i ett politiskt, ekonomiskt och kulturellt initiativ att införa fostran till företagsamhet i läroplanen. Om ett samhälle exempelvis drabbas av hög arbetslöshet blir en naturlig åtgärd att öka intresset för företagsverksamhet i skolvärlden och nyliberalistiska tankegångar inkorporeras i den utbildningspolitiska diskussionen. Funktionell företagsamhet är likväl en central del av företagsamhetsfostran eftersom eleven förväntas kunna omsätta sina idéer i praktisk handling.



En övertygelse existerar om företagsamhetsfostrans positiva inverkan på både individens och samhällets utveckling. Om målsättningen är fokuserad på *social* företagsamhet innebär detta att egenskaper så som samarbetsförmåga, social kompetens, flexibilitet, ödmjukhet och empati måste framhävas. Att lyckas behöver inte nödvändigtvis betyda att bli framgångsrik som egen företagare, utan kan innebära att man trivs i sitt arbete och med sina arbetskamrater och ser verksamheten som en gemensam angelägenhet där utveckling stimuleras i växelverkan med andra.

*Individuell* företagsamhet fokuserar på en inre process, en utveckling av inre kvalifikationer och tänkesätt som har betydelse för förmågan att omsätta idéer i handling. Den kan därmed ses som en förutsättning för social och funktionell företagsamhet. Individuell företagsamhet inbegriper personlighetsutveckling som i sin tur gynnar konkreta handlingar och, kanske i slutändan, konkret företagsverksamhet. Framgång definieras i termer av förmåga att känna tillfredsställelse och harmoni i stället för framgång på arbetsmarknaden. Det primära är inte att fokusera på företagsverksamhet, utan att främja personlig utveckling så att morgondagens arbetskraft redan i skolan fostras i en entreprenöriell atmosfär. På så vis ökar beredskapen för att möta de utmaningar framtidens arbetsliv för med sig.

I en kultur som värdesätter företagsamhet, där attityden till företagsamhet är gynnsam, förenas individuell, social och funktionell företagsamhet. Det som eftersträvas i dagens samhälle är självständiga, handlingskraftiga individer som genom målmedvetenhet och egna val styr sina liv. Detta kan jämföras med fostrens mål som utgörs av en mogen personlighet. Denna mogna personlighet innefattar exempelvis ansvar, mod och förmåga att kunna värdera sina egna behov och sin egen styrka i förhållande till andras.

Ett humanistiskt bildningsideal är på samma våglängd som pedagogiken i fostran till företagsamhet. Verksamhetsmiljön skall stimulera till aktivitet och självständighet. Detta betyder att det finns en tilltro till individens vilja att utvecklas och ta ansvar. Tyngdpunkten ligger inte på människans förmåga att lyckas på aktiemarknaden, utan på att utveckla initiativ, självständighet och praktisk klokskap.

Analysen har visat att fostran till företagsamhet faktiskt är en mångdimensionell företeelse med projektioner mot flera vetenskapsområden. Rötterna till fostran till företagsamhet är historiskt sett stadigt förankrade i pragmatiska, ekonomiska ambitioner. Efterhand har också andra discipliner i högre grad involverats, vilket har bidragit till att förståelsen för företeelsen har både breddats och fördjupats. Analysen har också visat att fostran till företagsamhet fortsättningsvis söker en tydligare förankring inom det pedagogiska området.

## 3 Forskningsfrågor, metod och genomförande

*We do not see things as they are,  
we see things as we are.*  
Judiskt ordspråk

I detta kapitel diskuteras metodiska överväganden i fråga om val av forskningsmetodisk ansats, material för och uppläggning av den empiriska undersökningen. Jag beskriver hur insamling och analys av empiriska data har genomförts och diskuterar frågor som rör trovärdighet och tillförlitlighet. Analysprocessen redovisas steg för steg liksom principer för resultatredovisning och tolkning av det empiriska materialet. Innan jag övergår till denna diskussion preciseras undersökningens syfte i form av forskningsfrågor som riktas till det empiriska materialet.

### 3.1 Forskningsfrågor

Såsom jag påpekat i inledningen är syftet med avhandlingen att fördjupa kunskapen om och förståelsen för fostran till företagsamhet och om hur denna fostran ur ett lärarperspektiv kunde komma till uttryck i skolan. Enligt Sjöberg (2002, s. 56 f) kan vi inte förstå och beskriva individers planerade eller realiserade handlingar om vi inte känner till deras sätt att uppfatta den mångtydiga verkligheten. Men företeelser i verkligheten kan inte beskrivas med hjälp av ex-

akta begrepp, eftersom vi uppfattar dem på olika sätt. Vem som betraktar, och den kontext inom vilken betraktandet försiggår, har därför betydelse för hur någonting tolkas och förstås. I kapitel två har jag visat att fostran till företagsamhet inom skolan är en mångfacetterad företeelse, som i enlighet med ordspråket ovan, kan tolkas på olika sätt beroende på valet av perspektiv hos betraktaren. Ett snävt pedagogiskt perspektiv kan begränsa möjligheten att förstå företeelsens komplexitet. I min undersökning strävar jag likaledes till att så förutsättningslöst som möjligt, genom en tvärvetenskapligt inriktad forskning, undersöka lärarnas tankar om fostran till företagsamhet. De frågeställningar jag söker svar på inbjuder till flera metodiska tillvägagångssätt. Jag väljer därför att studera, tolka och förstå lärarnas röster i ljuset av en bred bakgrundsteckning. Efter att jag först presenterat forskningsfrågorna går jag närmare in på överväganden kring metodvalet.

Genom att studera de *uppfattningar* lärare har eftersträvar jag att få grepp om hur de beskriver sin kunskap om och förståelse för fostran till företagsamhet. Lärarens uppfattning utkristalliserar även ställningstagandet till hur företagsamhet definieras i läroplanen och i reflektionen kring hur denna kan *operationaliseras*. Det *värde* företagsamhetsfostran tillmäts avgör om och hur läraren väljer att behandla temaområdet i sin undervisning.

Utgående från problemgestaltningen i kapitel ett, formuleringen av studiens övergripande syfte och den teoretiska bakgrundsteckningen i kapitel två har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilken innebörd tilldelar lärare företeelsen fostran till företagsamhet?
2. Hur anser lärare att de kan stimulera elever till företagsamhet i sitt didaktiska handlande?
3. Hur förhåller sig lärare till fostran till företagsamhet?

Den första forskningsfrågan har en innebördsmässig orientering, som betyder att jag undersöker lärares subjektiva uppfattning om fostran till företagsamhet. Lärarna uppmanades att associera fritt kring företeelsen. I slutet av intervjun, efter en diskussion kring läroplanens innehåll och den pedagogiska stimulansen, ombads lärarna beskriva sin idealbild av innehållet i företagsamhetsfostran. Därmed ges ytterligare en definition på företeelsen och en möjlighet att identifiera en eventuell omvärdering under intervjuns gång.

Den andra frågan är praxisorienterad och rör lärares didaktiska handlande i skola och klassrum. Syftet med fostran till företagsamhet borde rimligtvis vara att få företagsamma elever men hur lär sig eleverna att bli företagsamma och hur kan företagsamhet pedagogiskt stimuleras i klassen? Genom att formulera frågan på detta sätt vill jag locka lärare till en operationalisering av hur de i sitt pedagogiska arbete kan genomföra det som fostran till företagsamhet skall leda till.

Den tredje forskningsfrågan syftar till en granskning av lärares värdemässiga förhållande till fostran till företagsamhet. Ordet ”förhåller” i forskningsfrågan ger jag en vid tolkning som innefattar attityder, inställningar och värderingar. Lärarna uppmanas att ta ställning till företeelsen i olika avseenden och bedöma dess relevans i såväl läroplan som det praktiska skolarbetet. Värderingarna avspeglas även i lärarnas utsagor kring förutsättningar för temaområdets förverkligande. Enligt Björk (2000, s. 69) handlar värdeteoretiska frågor om värdeomdömen och värdesatser. Dessa skiljer sig från sakpåståenden genom att de uttrycker värderingar (jfr Bergström, 1990). Den tredje forskningsfrågan skiljer sig därför från de två övriga i vilka jag är ute efter sakpåståenden i fråga om uppfattningar om och operationaliseringar av företeelsen. I avsnitt 3.3 kommer jag att närmare redogöra för intervjuns struktur (Bilaga 3).

Forskningsfrågorna och den empiriska undersökningen är knutna till de tankar som lärare klär i ord för att beskriva innebörden, det didaktiska handlandet och värdeomdömen i fråga om fostran till företagsamhet. Det mänskliga ordet är enligt Freire (1974, s. 36-37, 58-59) mer än enbart ett ordförråd. Det är emellertid frågan om en relation som utgörs av ord-och-handling. Freire påpekar att själva handlingen i förhållande till ett objekt bör analyseras kritiskt. Genom denna analys kan insikter om såväl objektet som den egna förståelsen av det fördjupas. Han hävdar att ”kunskapsakten innebär en dialektisk rörelse, som går från handling till reflektion och från reflektion över handling till ny handling” (Freire, 1974, s. 37). Det centrala i lärandeprocessen handlar inte enbart om att läsa om något och skapa sig en uppfattning, utan den innebär också att aktivt få agera i och förändra verkligheten för att förstå sin roll i det mänskliga samfundet.

De forskningsresultat som presenteras kan fungera som underlag för reflektion och därmed bli utgångspunkter för eventuella förändringar av lärares sätt att tänka om fostran till företagsamhet. Undersökningen kan även bidra till att öka medvetenheten om hur den egna verksamheten av fostran till företagsamhet kan praktiseras. Genom de givna forskningsfrågorna är avsikten att för det första belysa variationer i lärares sätt att uppfatta innebörden av fostran till företagsamhet och för det andra exponera lärares operationalisering av hur elever kan stimuleras till företagsamhet i undervisningen. Kännedom om variationer i lärarnas uppfattning och behandling kan bidra till att fördjupa kunskapen om och ge underlag för fortsatt utveckling av fostran till företagsamhet i lärarutbildning och skolor. För det tredje är avsikten att diskutera lärares förhållningssätt till fostran till företagsamhet och därigenom eftersträvas ett medvetandegörande kring hur egna värderingar kan inverka på uppfattningar om möjligheten att implementera fostran till företagsamhet i det pedagogiska arbetet. Att göra en medveten reflektion kring eller en omvärdering av sina uppfattningar kan ha stor betydelse för den praktiska verksamheten i skolan.

## 3.2 Forskningsmetodisk ansats

En forskningsmetodisk ansats kan förstås som en uppsättning regler för att avgöra vad som kan påstås och underbygger den vetenskapliga statusen av det som sagts (Waters, 1994, s. 1). Med andra ord kan den karakteriseras som de glasögon forskaren använder när hon ringar in, bearbetar och granskar ett fenomen. Fenomenet står i relation till andra perspektiv och företeelser i samhället, perspektiv med olika innebörder och egenskaper. Det råder ett ömsesidigt förhållande mellan metod och forskningsfrågor. Samtidigt som forskningsfrågorna avgör vilken eller vilka metoder som lämpar sig för att besvara dem, påverkar valet av ansats frågan om hur datamaterialet i undersökningen bearbetas och analyseras. Forskningsfrågorna uttrycker mitt intresse för att studera variationer i uppfattningar av och förhållningssätt till fostran till företagsamhet och tankar kring lärares handlande för att stimulera elever till företagsamhet.

I den empiriska delen används kvalitativa data som för fram lärares perspektiv på fostran till företagsamhet. Dessa data belyser studieobjektens kvalitativa egenskaper, vilka utgörs av ickenumeriska mjukdata (jfr Åsberg, 2000, s. 65). Kierkegaard poängterade att det kvalitativa representeras av det som är möjligt att uppleva men som inte kan kvantifieras och mätas. Det kvalitativa kan, i den betydelse Kierkegaard angav, vara intersubjektivt kommunicerbart som upplevelsesinnehåll, men kan inte existera oberoende av ett subjekt som upplever (jfr Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994, s 57). Han belyste att vi är så ”invecklade i varandra” och i världen att vi inte kan nöja oss med att betrakta sanningen utan engagemang. Följaktligen måste vi utgå från människan i hennes existens när vi tolkar hennes handlingar och människan, subjektet, kan därför inte särskiljas från det objekt hon iakttar. Han ansåg att ren objektivitet är omöjlig att uppnå och genom att hävda att ”subjektivitet är sanning” ville han betona värdet i upp-

levda insikter som inte kan nås längs den rationella eller kvantitativa vägen (Kierkegaard, 1957, t.ex. s. 103).

Klara ställningstaganden kring sanning och kunskap kan betraktas som esoteriska, i betydelsen svårfångade, och kan därför inte ses som isolerade entiteter. Sätten att hävda vad som kan betraktas som sanning kan således variera och därmed finns det inget kriterium för hur ultimata sanningar eller oriktigheter skall fastslås. Sanning kan betraktas som relativ och existera som mentala konstruktioner i människans medvetande. Människan och tingen förstås i en gemensam och hopflätad värld. Den ontologiska grunden kan därmed vara pluralistisk så att sanningen uppträder i olika former och är social, specifik och beroende av den individ som i en given kontext anger det som för honom/henne upplevs som sant (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila, 1996, s. 20; Denzin & Lincoln 1994, s. 12; Kroksmark, 2007a, s. 119; Salo, 2002, s. 14).

I denna studie ses företagsamhetsfostran som en socialt konstruerad företeelse till vilken knyts rationalitet, värden, moral och sammanhang av olika slag. Den kunskap som människor har om en socialt konstruerad företeelse är präglad av deras förförståelse och värderingar kring denna. Kunskapen är personlig och utvecklas genom människors diskussioner om dess innebörd. Den utvecklas, uppkommer och filtreras av den kontext i vilken den studeras. Enligt idealism i kunskapsteoretisk bemärkelse är det objekt vi har kunskap om beroende av och konstituerat av vårt medvetande (Åsberg, 2000, s. 29). Att se ”jaget” som skapare av verkligheten benämns ”kunskapsteoretisk solipsism”. Gustavsson (2000, s. 73, 220) förklarar att denna syn på kunskap står i en nära relation till en humanistisk bildningstradition med djupa rötter i den västerländska kulturen. I ett pedagogiskt sammanhang resulterar denna syn i att kunskaps- och lärandeprocesser får sin utgångspunkt i tidigare förståelse av olika fenomen och kontexter. Utgående från den förförståelse, det medvetande som individen har, öppnar kun-



skapsprocesser intresset för det nya, annorlunda och främmande som åter tolkas och förstås på ett personligt sätt. Hur har denna problematik kring betraktelsen av sanning och kunskap som esoteriska hanterats i detta arbete?

I enlighet med den fenomenografiska ansatsen ligger fokus på den eftertänkta och tolkade uppfattningen av intentionala objekt. Under intervjuens gång tillfrågades läraren två gånger om hans/hennes uppfattning om innebörden i fostran till företagsamhet. Frågan ställdes första gången före, andra gången efter, delgivningen av och diskussionen kring innehållet i de nationella läroplansgrunderna. Genom att upprepa frågan får jag en inblick i lärarens förförståelse av företeelsen och studera hur den mer objektivt orienterade kunskapen i läroplanen mottas och hur den influerar lärarens individuella och mer subjektiva kunskap. Enligt fenomenografien kan vi återkomma till fenomenet men inte till exakt samma uppfattning om detta (Kroksmark, 2007a, s. 119). Genom den återkommande frågan har jag därmed strävat till att få en så innebördsrik och mångfasetterad förståelse som möjligt för lärares sätt att beskriva och förstå fostran till företagsamhet.

I enlighet med den pluralistiska hållningen kan verkligheten förklaras utifrån flera principer. I den teoretiska bakgrundsteckningen har företeelsen studerats utgående från sex olika spår. Dessa spår visar på företeelsens mångdimensionella karaktär. Men för att utveckla en förståelse om företagsamhetsfostran räcker det inte med att undersöka hur företeelsen implementeras i skolorna eller hur den uttrycks i litteratur och läroplan.

I studien ligger fokus i den första forskningsfrågan på att beskriva hur lärare uppfattar denna företeelse. Enligt en *fenomenografisk* ansats utgör denna fokus ett andra ordningens perspektiv. Jag vill studera lärares uppfattningar om fostran till företagsamhet, inte vad fostran till företagsamhet är i sig. Inom den fenomenografiska ansatsen ligger intresset i studiet av variationer i individens sätt att

erfara, uppfatta och uppleva fenomen i deras omgivning (jfr Kroksmark, 2007a, s. 105; Marton, 1986, s. 31; Starrin och Svensson, 1994, s. 116; Uljens, 1992, s. 82). Det handlar om innebörder i stället för samband och förklaringar. Utifrån denna aspekt söker jag kategorier som strukturerar lärarnas subjektiva utlåtanden. Fenomenografin är därigenom induktiv eftersom ”forskningen rör avgränsade enskildheter vars olika uttryck formas till generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet” (Kroksmark, 2007a, s. 105). Resultaten speglar de motiveringar, värden och sammanhang som ligger till grund för lärarnas subjektiva erfarenheter.

Marton och Svensson (1978, s. 19 f) definierar en uppfattning som underförstådd, i bemärkelsen något som inte behöver uttalas, för att personen aldrig har kommit att reflektera över det. Men uppfattningen utgör trots detta den referensram inom vilken vi samlar vår kunskap, eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang och som bildar basen för vårt handlande. Uljens (1989, s. 27) hävdar att uppfattningar utgörs av det som tas för givet, men kan även förstås som uttryck för medveten reflektion eller avsaknad av denna reflektion. När jag undersöker lärares uppfattningar om företagsamhetsfostran strävar jag efter att lyfta fram variationerna. Jag anser det även vara intressant att i resultatredovisningen ange frekvenser, vilket fenomenografer i allmänhet inte betonar. Redovisningen blir i den bemärkelsen även kvantitativ.

I den andra och den tredje forskningsfrågan övergår jag till en *fenomenologisk* ansats eftersom den fenomenografiska visar sig otillräcklig då jag vill nå bakom uppfattningarna och söka efter mönster och strukturer i relation till lärares livsvärld. Edmund Husserls<sup>63</sup> filosofi bildar den vetenskapsteoretiska grunden för

---

<sup>63</sup> Husserls filosofiska utveckling kan enligt Bengtsson (1999) indelas i tre faser: den deskriptivt psykologiska, den deskriptiva och den transcendentala fenomenologin. Transcendental fenomenologi poängterar värdet av epoché och betonar utvecklingen av universella strukturer som baseras på vad, och hur, människor upplever

fenomenologin. Forskare som utgår från en fenomenologisk ansats strävar efter att lyfta fram strukturer hos medvetandet i människors erfarenheter (eng. "explore structures of consciousness in human experiences") (Creswell, 1998, s. 51). Husserl poängterade att forskare söker efter invarianta strukturer, det vill säga den inre bestående kärnan eller essensen. Fenomenologiskt inriktade forskare lyfter fram den centrala, underliggande meningen till erfarenheten och framhäver intentionaliteten<sup>64</sup> av medvetenheten. Begreppet epoché är centralt och understryker forskarens medvetenhet om sin förförståelse och om vikten av att sätta sina egna förutfattade meningar om fenomenet inom parentes, för att i stället försöka förstå fenomenet genom informanternas röster.

Livsvärlden är ett centralt begrepp inom fenomenologin (Creswell, 1998; Husserl, 1989; Polkinghorne, 1989). Livsvärlden är det sammanhang, den kontext, utifrån vilken respondenten formulerar sina tankar och ställningstaganden. Därmed kan den underliggande mening som tilldelas erfarenheterna sökas i livsvärlden. Inom fenomenologin, liksom även inom fenomenografin, råder ingen skarp gräns mellan verklighet och individens uppfattning om den. "Livsvärlden är så självklar och grundläggande för vår förståelse av verkligheten att den inte kan tänkas bort eller avskaffas" (Gustavsson, 2003, s. 172). Cole (1998) anlägger ett kulturhistoriskt perspektiv på studiet av mänskligt medvetande och hävdar att i studiet av människan måste de sociala praktiker som omger henne uppmärksammas (jfr Selander, 2004, s. 51). Ifall målsättningen är att förändra eller förstå

---

(Husserl, 1989). Den transcendentala tematiken existerar däremot inte inom fenomenografin. Det icke omedelbart i medvetandet givna existerar således icke (Kroksmark, 2007a, s. 120).

<sup>64</sup> Betraktas människan som intentionell innebär det att hennes handlande inte orsakas av omständigheter utanför hennes kontroll, utan att hon har en avsikt med och ett förhållande till sina handlingar som utgår från hennes tolkningar om omvärlden (jfr Sjöström, 1994, s. 75 f).

mönster i människans aktiviteter borde fokus enligt Cole ligga på de omkringliggande situationerna i vilka dessa aktiviteter äger rum. Även Vygotskij (1978, s. 39) påpekar att den individuella dimensionen av vårt medvetande kan härledas ur en social dimension. För att kunna förstå individuella handlingar och uppfattningar måste vi därför uppmärksamma det sociala sammanhang ur vilket det individuella medvetandet härstammar, eller som Kroksmark (2007a, s. 136) uttrycker det: ”uppfattandet bestäms av vad vi som människor i den levda världen är”.

I min studie utgörs det empiriska underlaget av lärare verksamma i en relativt snävt avgränsad geografisk miljö, nämligen svenska Österbotten i Finland (se vidare i avsnitt 3.3). Jag har gjort ett urval ur en population som enligt Ylikangas (1999) betraktas vara speciellt företagsam (jfr 2.4.1), och som jag därmed antar har en adekvat och mångsidig kunskap om fostran till företagsamhet. I den teoretiska bakgrundsteckningen har jag därtill valt att söka kunskap om företeelsen utgående från sex distinkta spår som hjälper mig att förstå innehållet i lärarnas utsagor. Denna kunskap har delvis inhämtats efter den empiriska datainsamlingen och har därmed inte påverkat denna eller kategoriseringen av intervjuvaren. Däremot har den teoretiska kunskapen erbjudit mig en möjlighet att kontrollera i vilken utsträckning kategorisystemen stämmer överens eller inte med den teori som presenteras och i vilken mån beskrivningarna framstår som begripliga (jfr Kroksmark, 2007a, s. 141; Ödman, 1979, s. 87).

Motiv till valet av de två forskningsansatserna fenomenografi och fenomenologi har fört mig in på diskussionen om vad som skiljer dessa ansatser åt. Fenomenologin kan ses som en filosofisk tradition och kan användas som en teoretisk referensram för att grundlägga fenomenografiska idéer och ansatser, trots att fenomenografin som forskningsmetodisk ansats inte har vuxit fram ur den fenomenologiska filosofin. På teoretisk nivå delar fenomenografin flera aspekter med

fenomenologin och de befinner sig inom samma kontinuum. Samtidigt separeras de av flera aspekter. Fenomenografin intresserar sig inte för de bakomliggande faktorerna till en uppfattning. Målsättningen i en fenomenografisk studie är att undersöka ett andra ordningens perspektiv, visa på variationer i hur människor uppfattar ett fenomen, inte varför de uppfattar det på ett visst sätt (Uljens, 1992, s. 86). I fenomenologiska studier igen söker man efter det gemensamma, essensen, det som förenar ett antal sätt att uppfatta och uppleva ett fenomen. I en fenomenografisk ansats ligger intresset på variationer i uppfattningar medan det i en fenomenologisk beskrivs som ”den minsta gemensamma nämnaren”. I en fenomenografisk studie låter forskaren respondenternas röster höras och tar utgångspunkt i hur någon annan människa uppfattar en företeelse eller en aspekt i världen. I en fenomenologisk ansats hörs också respondenternas röster men dessutom söker forskaren efter strukturer och mönster som förenklar förståelsen av den livsvärld som respondenterna uttrycker (Starrin & Svensson, 1994, s. 116; Uljens 1992, s. 82 f). Båda ansatserna är dock innebördsbeskrivande, vilket betyder att innebördena med hermeneutiska analysmetoder uttolkas ur de intentionala uttrycken (jfr Kroksmark, 2007a, s. 114).

I min andra och tredje forskningsfråga ligger fokus på de operationaliseringar och värderingar som lärare uttrycker. Variationer i lärares uppfattningar kring en till skolan relaterad företeelse är intressant att studera därför att de har konsekvenser för det didaktiska handlandet. Den andra forskningsfrågan fokuserar på lärares tankar kring hur man i det pedagogiska arbetet kan stimulera elever till företagsamhet. Frågan handlar om att försöka fånga generella strukturer i lärares erfarenhet gällande stimulans till företagsamhet. Forskningsfrågan framhäver intentionaliteten av medvetenheten som innehåller både det som visar sig, den uttalade operationaliserade tanken, och den inre medvetenheten som utgörs av föreställningar och innebörder. Genom att utgå från lärarens livsvärld vill jag i den tredje frågan försöka förstå varför han/hon värderar fostran till företagsam-

het på ett visst sätt. Slutsatsen av den metodologiska diskussionen är att jag kombinerar två forskningsansatser i den empiriska undersökningen. Både fenomenografin och fenomenologin ses som användbara hjälpmedel i undersökningen för att åstadkomma ny kunskap. I bägge metodiska ansatser används en tolkande, hermeneutisk analys av resultaten.

### *Hermeneutisk analys*

Olika metodiska ansatser kräver olika sätt att handskas med och tolka data. Hermeneutisk analys kan användas i både fenomenografisk och fenomenologisk forskningsansats. Den lämpar sig väl inom humanvetenskaplig forskning, när forskaren är ute efter att förstå en situation, en erfarenhet eller en process genom studiet av människors egna uttalanden, via observation eller genom upptäckter i olika dokument (jfr Richards, 2002, s. 10 f). Etymologiskt kan ordet hermeneutik härledas till de grekiska orden *techne* (konst) och *hermeneion* (även varianten *hermeneuein* har påträffats) som betyder att säga något om något, att utlägga eller redogöra för något, att översätta och att tolka (Gustavsson, 2003, s. 46; Kemp, 2005, s. 167).

Ricœur (1984, s. 114) anser att fenomenologi och hermeneutik är ömsesidigt relaterade till varandra så att fenomenologin har en förmedlande karaktär som uppenbaras av hermeneutiken och att hermeneutiken inte kan konstitueras utan fenomenologiska förutsättningar, det vill säga mening utgör målet som uppnås genom tolkning som är medlet (jfr Kristensson Ugglå, 1994; Thompson, 1981). Utgående från detta resonemang kan den hermeneutik som används i denna studie sägas ha sin kunskapssteoretiska grund i fenomenologin. För att meningen skall framstå måste intervjupersonerna delge sina tankar kring fostran till företagsamhet och dessa explicitgjorda tankar kan i sin tur gestalta meningen med fostran till företagsamhet, såsom de uppfattar den – i deras livsvärld. I tolkning-

en av de meningsstrukturer som intervjupersonerna uttrycker söker jag en förståelse för hur företeelsen uttrycks, värderas och förstås utav verksamma lärare.

I en studie med humanvetenskaplig inriktning och ett analytiskt förfaringsätt som utgår från hermeneutiken är målsättningen att genom tolkning uppnå förståelse. Hermeneutik handlar således om tolkning och förståelse. Att tolka definieras av Ödman (1979, s. 55) som att ange betydelser. Varje tolkning skall ses som en skapelse snarare än ett mekaniskt kategoriserande. Genom förståelse kan vi möta det personliga. Heidegger (1986) definierar förståelse som grunden för vårt tolkande och som ouplösligt sammanhängande med vår existens. Förståelsen har en framåtblickande karaktär och refererar således till framtiden. Enligt Dilthey är förståelse en psykisk process i vilken vi tillgodogör oss innebörden i mänsklig erfarenhet, beträffande såväl andras erfarenheter som vår egen (Palmer, 1988, s. 104 f). Tolkning och förståelse är i det postmoderna tänkandet<sup>65</sup> relaterade till den kultur, det språk och det sammanhang som vi befinner oss inom (jfr Wadenström, 1994, s. 2).

Schleiermacher hävdar att målet har uppnåtts när tolkarens eget subjekt inte längre påverkar tolkningen. Det gäller alltså enligt Schleiermacher att så långt som möjligt förneka den egna identiteten för att i dess ställe placera den tolkade sändarens medvetande. Priset för objektiviteten blir då att klippa av banden till den egna verkligheten under tolkningsprocessen. Ur Gadamers perspektiv ter sig detta förhållningssätt inte som en metodologisk oriktighet, utan som en ontologisk omöjlighet. Han hävdar att den systematiska metodhermeneutik som Schleiermacher representerar, bottnar i ett självbedrägeri och därför kan vi inte för-

---

<sup>65</sup> Den postmoderna verkligheten betraktas som kaotisk, mångtydig och ibland även motsägelsefull. Detta gynnar inte objektivitet och absolut sanning. Forskarens uppgift blir att tolka i stället för att förklara (Wadenström, 1994, s. 2).

vänta oss att uppnå evigt giltiga tolkningsregler, utan enbart diskutera lämpliga förhållningssätt (Andersson, 1986, s. 155 f). I en dialektisk tolkningsprocess däremot, tar inte uttolkaren texten i besittning för att försöka uppnå en intellektuell förståelse, utan tolkningsprocessen består i att låta en värld öppna sig. ”Kunskapssökande och förståelse blir därför för Gadamer en fråga om öppenhet och deltagande, en fråga om dialektik i motsats till metodik” (Ödman, 1979, s. 18). Ödman beskriver förhållandet mellan tolkning och förståelse såhär:

*Vi tolkar för att vi vill förstå. Tolkning uppstår alltså ur en faktisk belägenhet i nuet: vi förstår inte. Men den är samtidigt riktad framåt: vi vill förstå för att kunna orientera oss. Detta är tolkningens existentiella livssfär, det spänningsförhållande som skapar tolkning (Ödman, 1979, s.45).*

Ödman poängterar dock att tolkningen inte skall ses som ett verktyg i förståelsens tjänst, utan tolkning och förståelse befinner sig i ett pågående samspel. Han anser att spiralen är oändlig. Företeelsen utsätts för en kontinuerlig tolkning. Principiellt saknas det både en början och ett slut i tolknings- och förståelseprocessen. I tolkningsakten dekonstruerar och rekonstruerar, det vill säga frilägger och tilldelar, forskaren innebörden i datamaterialet i syfte att erhålla förståelse. Vår förståelse är unik genom att den sammanhänger med vår bakgrund och våra erfarenheter som individer. Ödman framhåller att ett hermeneutiskt arbetssätt till stora delar bygger på detta faktum. För att verkligen kunna upptäcka och skapa något nytt krävs förutom en ödmjukhet inför den företeelse som studeras, även ett öppet och upptäckande förhållningssätt.

Hur detta förhållningssätt kan uppnås förklaras genom fem principer jag har beaktat i analysen. Principerna har framträtt för mig genom reflektion av litteraturen kring hermeneutisk analys. I konstruktionen har jag utgått från Ödmans (1979; 1997) text. Dessa principer är oundgängliga i den hermeneutiska tolkningsprocessen för att uppnå förståelse, eller en sammansmältning av horison-



terna för att använda Gadamer's terminologi. Även om de är eftersträvansvärda är de i grunden omöjliga att uppnå. Principerna är inflätade i och påverkade av varandra och skall således inte betraktas som renodlade eller som "evigt giltiga tolkningsregler". I ett synsätt som antar att forskaren aldrig kan beskriva en objektiv sanning, stärks tydligheten i tolkningen i valet av metod genom att visa för andra vad metoden går ut på. Detta förfarande gäller generellt vid undersökningar, men vid kvalitativa studier är det en speciellt viktigt del av forskningsprocessen. I det följande presenterar jag således de fem tolkningsprinciperna.

Den historiskt givna förförståelsen utgör enligt Dilthey (Kroksmark, 1989) grunden för vår förståelse och anger riktningen i vårt sökande. Detta kallar jag för *principen om förförståelsens oundgänglighet* (jfr Ödman, 1979, s. 81). Att försöka upprätthålla distans till samtiden och de egna värderingarna ter sig enligt Gadamer (2002, s. 213) mindre lämpligt i tolkningsstrategin. Han menar att vi inte kan förstå utan de synpunkter vi redan har. I den livsvärldshermeneutik som Dilthey och Gadamer företräder anses det nödvändigt att godkänna de egna värderingarna för att vi överhuvudtaget skall upptäcka något omkring oss. I likhet med dessa hermeneutiker framhåller Ödman (1997, s. 121) vikten av att vi i den dialektiska tolkningsprocessen medvetet utnyttjar vår subjektivitet för att det skall bli möjligt att förstå innebörden i de uttalanden som tolkas. Forskarens värld används för att förstå den tolkades värld. I Dilthey's termer är förståelsen ett moment då livet förstår livet (Kroksmark, 1989, s. 125).

Ur denna filosofi om den mänskliga förståelsens grundläggande villkor bygger Gadamer vidare på Dilthey's idéer om livsvärlden med utgångspunkt i Martin Heidegger's<sup>66</sup> existensfilosofi. Gadamer framhåller att det inte finns någon förståelse som skulle vara helt fri från alla fördomar, hur mycket vår kunskapsvilja

---

<sup>66</sup> Martin Heidegger såg förståelsen inte enbart som en metod - förståelsen gör människan till vad hon egentligen är. Att tolka och förstå blir således grundläggande för människans existens (Heidegger, 1986).

än måste inriktas på att undgå dem (jfr Selander, 2004, s. 54). Den legitima fördomen kan sägas ge tanken en riktning, den ger verkligheten en struktur. Meningen är att vi förstår med hjälp av de omdömen vi redan har. Felet består därmed inte i ”att ha förutfattade meningar, utan att vara ovetande om dem så att man är naivt oförmögen att skilja mellan väsentligt och oväsentligt” (Kemp, 2005, s. 172).

Den hermeneutiska situationen utgör ett möte mellan två förståelsehorisonter, tolkarens förståelse av det sagda och talarens förståelse av det som uttrycks. En redovisning av tolkarens förförståelse är väsentlig för läsarens förståelse. Speciella motiv för mitt intresse att undersöka lärares tankar om fostran till företagsamhet presenterades i kapitel ett. I den teoretiska bakgrundsteckningen framkom den förförståelse jag har av fostran till företagsamhet. Den bestämda uppfattningen speglas av den kontext jag är en del av. För att utvidga, granska och tydliggöra min egen förförståelse valde jag att positionera företeelsen genom att granska den ur olika perspektiv (eller spår), inte enbart det pedagogiska. Min förståelsehorisont är utgångspunkten vid varje försök att tolka och förstå, samtidigt som den säger något om vad jag är kapabel till att förstå (jfr Ödman, 1979). I tolkningen av datamaterialet har jag strävat efter att i rimlig grad åsidosätta min egen förförståelse och bemöda mig om att så förutsättningslöst som möjligt tolka materialet utgående från principerna inom hermeneutisk analys. Samtidigt har det naturligtvis i arbetet med att pröva mina tolkningar, funnits en kontradiktorsisk strävan att utnyttja den teoretiska kunskap jag har tillgång till.

Förståelse uppnås genom att forskaren försöker sätta sig in i den andres situation. Detta anses av Gadamer vara ett berättigat hermeneutiskt krav. Det finns en berömd slogan inom hermeneutiken: ”Det gäller att förstå författaren bättre än han har förstått sig själv” (t.ex. Rasmussen, 2004, s. 324; Ricœur, 1976, s. 23). Gadamer (2002, s. 130) tolkar uttalandet som att det är upphovsmannens omed-

vetna mening som skall förstås, inte hans reflekterande självtolkning. Schleiermacher förespråkar en tillbakagång till tankens uppkomst, för att erhålla förståelse, vilket kan likställas med Gadamers historiska horisont. Att låta bli att öppna den historiska horisonten, kan leda till missförstånd av traditionens innehåll. Begreppet horisont menar Gadamer är ett lämpligt uttryck för den överlägsna vidsynthet som man måste ha för att kunna förstå. Denna överlägsna vidsynthet eftersträvas i *principen om tidsdimensionens oundgänglighet* då forskaren relaterar och frigör.

Sartres uppfattning om tolkningens regressiva och progressiva karaktär ligger till grund för denna princip. Dels är vi bundna till vår historia och våra levnadsomständigheter, dels kan vi frigöra oss från dessa betingelser genom att i handling föregripa vår framtid. I fokus står insikten om det mänskliga spårets historikalitet och kontextualitet. I tolkningsakten innebär detta en pendling mellan det förflutna, samtiden och framtiden, men också en möjlighet att sätta de spår som tolkas i relation till den kontext av vilka de är en del (Ödman, 1979, s. 46 f; Ödman, 1997, s. 121; Ödman, 2004, s. 105). Hos Dilthey innebär förståelsen att kunna beskriva strukturerade hela mönster, att ta hänsyn till den helhet som upplevelserna av någon händelse utgör. Visserligen är händelserna inom helheten individuella, men ändå alltid givna inom denna helhet. Livssammanhanget utgör en del av denna helhet och blir således av betydelse för att uppnå förståelse (Kroksmark, 1989, s. 126).

I kapitel två positionerades fostran till företagsamhet utifrån sex olika spår (inberäknat den språkliga positioneringen). Den teoretiska analysen visar på företeelsens mångdimensionella karaktär och behov av att förstås inom det sammanhang inom vilken företeelsen existerar. I skolan är lärare bundna till riktlinjerna i de nationella läroplansgrunderna. I tolkningen av lärarnas svar har jag i enlighet med principen om tidsdimensionens oundgänglighet försökt fokusera dels på den

kontext, den historia och den kultur till vilken läraren hör och även på den framtid mot vilken läraren strävar. De frågor som jag kallar bakgrundsfaktorer (figur 4) har varit av speciell betydelse för principen om tidsdimensionens oundgänglighet (jfr kapitel 5).

Den tredje principen kallar jag för *principen om totalitetens oundgänglighet*. För att bättre kunna se till den större helheten måste man lära sig att se skogen, inte enbart träden. Schleiermacher påpekade att helheten är mer än summan av de enskilda delarna. Det rör sig om ett cirkulärt förhållande, utifrån vilket begreppet ”den hermeneutiska cirkeln” uppkommit. ”Den mening, som föregrips som helhetlig, blir till uttrycklig förståelse när de delar, som bestämts av helheten, själva bestämmer denna helhet” (Gadamer, 2002, s. 137). I och med att de enskilda delarna får en tydligare innebörd klarnar också helhetsbilden. Helheten och delarna harmonierar med varandra.

I Sartres (t.ex. 1980, s. 141) totaliseringsprincip ersätts tolkningarna successivt med andra tolkningar som omsluter och utvidgar de föregående, de detotaliseras. Det första perspektivet utgör även en totalisering, men förlorar sin giltighet och ”absorberas” i den andra ifall denna anses vara tillräckligt omfattande. ”Sålunda negeras den som absolut, bibehålls som relativ och underordnas den senare syntesen.” Detta är ett förlopp som kan upprepas i det oändliga. De enklaste företeelser kan genom ständiga omtolkningar inbegripas i större helheter. Förståelsen utvecklas och djupodlas. Förståelse- och tolkningsprocessen blir i detta fall mera lik en spiral<sup>67</sup> än en cirkel. Enligt Ödman (1979, s. 52, 142) går det inte att uppvisa några slutgiltiga totaliseringar men han påpekar att ”*jämsides med tolkandets växling mellan förflutet, samtid och framtid utgör denna pendling mellan*

---

<sup>67</sup> Radnitzky (Ödman, 1979, s. 83 f) anser att en cirkel upplevs som mera statisk medan spiralbegreppet är mera lämpligt för att illustrera både den vetenskapliga förståelsens utveckling och den enskilda individens förståelseutveckling. Spiralen betecknar den fruktbara, öppna cirkeln, som kännetecknas av att förståelsehorisonten förändras i harmoni med förändringar i kunskapsprocessen.

*specifikt och allmänt en av de viktigaste nycklarna till det goda tolkandets gåta”.*

Med avsikten att göra ”goda” tolkningar i analysen av det empiriska materialet pendlar jag mellan del och helhet i den bemärkelse att jag alltid går tillbaka till diskussionen varifrån det tolkade citatet hämtats för att försäkra mig om att mina tolkningar är rimliga i relation till det sammanhang ur vilket utsagan emanerar. Jag är även noga med att se att helhetsintrycket (ex. beskrivningskategorierna) stämmer överens med de enskilda intrycken (objekt, under- och fokuseringskategorier) som utsagorna ger vid handen. Den teoretiska bakgrundsteckningen kan även framstå som en del i en helhet och som används i tolkningen. Pendlingen mellan det specifika, det som framkommer i lärarnas formuleringar, och det allmänna, som kan tänkas utgöra den teoretiska grunden, hjälper mig att gå från det vaga till det klara och gripbara.

En förutsättning för att kunna uppnå goda resultat och erhålla ny förståelse är att förmå möta sitt material med en öppenhet som tillåter omändringar och antiteser. Den första tolkningen behöver nämligen inte vara den bästa. Att öppna en horisont kan därmed betyda att lära sig att se utöver det som är nära, och kanske främst alltför nära, eller kunna se det icke-givna och lyfta fram den dolda innebörden. Om detta handlar *principen om negativismens oundgänglighet*, det vill säga om att blottlägga det förgivettagna och att förhålla sig kritisk och ifrågasättande till de tolkningar som görs. Tolkandet bygger på en form av negativism i avseende att försöka blottlägga det osynliga och det osagda. Sådana tolkningar kan göras genom att ställa antiteser, frågor som opponerar sig mot tolkningen. Förståelse innebär att något nytt och obekant får plats innanför individens redan etablerade förståelsehorisont (Rasmussen, 2004, s. 335). Fördomsfullt tänkande och handlande är däremot tecken på en begränsad förståelsehorisont, en ond cirkel, i vilken tolkaren söker ständig bekräftelse (Ödman, 1979, s. 83). Det krävs

enligt Ricœur ett kritiskt och distanserande förhållningssätt för att vidga förståelsehorisonten och lyfta fram en dold innebörd. Detta kritiska förhållningssätt främjar förmågan att distansera sig från det närliggande och självklara (Gustavsson, 2003, s. 98; Ödman, 2004, s. 88)). Goda förklaringar, som upplyser oss om olika aspekter av utsagorna som vi annars inte hade sett, hjälper oss sedan till en djupare förståelse (Kemp, 2005, s. 193).

Att uppmärksamma principen om negativismens oundgänglighet kan innebära att jag i enlighet med principen om totalitetens och tidsdimensionens oundgängligheter pendlar mellan del och helhet samt mellan dåtid, nutid och framtid för att ställa kritiska frågor till materialet. Att ställa frågorna *varför* eller *varför inte* kan bidra till omtolkning och ny förståelse. Det kritiska förhållningssättet hjälper mig att inte ta något för givet. När jag har kategoriserat lärarnas uttalanden har jag noga övervägt benämningarna på kategorierna och frågat mig om de speglar lärarnas utsagor. Likaså har jag sökt goda förklaringar till om utsagorna verkligen passar in i de konstruerade kategorierna.

Den sista principen kallar jag för *rationalitetsprincipens oundgänglighet*. Den har sin grund i tron på människors goda omdöme. Vi antar att människor handlar förnuftigt, och därför kan vi tolka enligt något som i hermeneutisk litteratur kallas för good-reason-assay (Ödman, 1979, t.ex. s. 68 f). Kan vi hitta motiv för att tolkningen är rimlig? Vi söker stöd i de andra principerna men ifall de inte visar sig tillräckliga kan vi utgå från människans ”goda grund”. Vi antar med andra ord att människan har en inneboende förmåga till rationellt tänkande och handlande, så kallad praktisk klokskap (jfr von Wright, 2003, s. 33, Gustavsson, 2003). Principen förutsätter att vi är införstådda med den kultur inom vilken handlingen uppfattas som rimlig (Ödman, 2004, s. 109 f). I tolkning av existentiell karaktär, när målet är att förstå företeelser och handlingar i människors livsvärld och att tolka deras föreställningar om verkligheten, är således denna prin-

cip värdefull. Rationalitetsprincipen går ut på att skapa sammanhang i det kaotiska. Den kan exempelvis, tillsammans med de övriga principerna, användas för att förklara handlings- och tankemönster som verkar motsägande.

Principen kan även fungera som en inre kontroll. Den inre kontrollen syftar på tolkningssystemets inre logik, det vill säga om tolkningarna hänger ihop på ett logiskt sätt eller om de motsäger varandra. Kontrollen kan initiera en ny omgång där flera principer tas i beaktande för att underbygga tolkningen. Till exempel kan en inre kontroll avslöja blinda fläckar i forskarens tänkande, brist på realism eller snävhet i perspektiv. Däremot kallas kontrollen mot tolkningsmaterialet av Ödman (1979, s. 88 f) för den yttre kontrollen, vilken jag placerar inom principen om totalitetens oundgänglighet.

De ovan presenterade principerna illustrerar mitt sätt att klargöra aspekter i tolkningsförfarandet. Slutligen vill jag understryka att hermeneutiken inte erbjuder några exakta lösningar för de tolkningsproblem forskaren kan råka ut för. Detta betyder att mina tolkningar inte behöver överensstämma med en annan forskares tolkningar av samma tema. Det väsentliga blir därför att redovisa vägen till förståelsen. I följande avsnitt övergår jag till hur det empiriska materialet har insamlats och bearbetats.

### **3.3 Uppläggning och genomförande**

Den kontextuella bestämningen av undersökningen utgörs av ämneslärare verkssamma inom den grundläggande utbildningens högre klasser och andra stadiet. Målsättningen vid urval av respondenter var att få en heterogen grupp lärare som på ett täckande och nyanserat sätt kunde ge svar på mina forskningsfrågor. Enkät som undersökningsinstrument utslöts i ett tidigt skede eftersom forskningsan-

satsen är kvalitativ<sup>68</sup> och målsättningen är att låta respondenternas röster höras. För att få svar på min andra forskningsfråga hade jag kunnat välja klassrumsforskning med videokamera. Jag valde ändå att begränsa mig till intervju eftersom jag från tidigare studier har erfarenhet av att använda intervju som undersökningsinstrument<sup>69</sup>.

### *Intervju som undersökningsinstrument*

Intervjun är ett undersökningsinstrument som tillåter en kvalitativt inriktad, subjektiv interaktion med respondenterna. Interaktion mellan forskare och respondent kan ses som en förutsättning för att forskaren skall kunna identifiera, tolka och förstå respondentens ståndpunkter. Kvale (1997, s. 9) motiverar valet av intervju enligt följande:

*Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem. /.../ I den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp: det rör sig om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse.*

Forskningsintervjun skall inte förstås som ett samtal mellan likställda parter. I stället är det forskaren som kontrollerar situationen genom att definiera teman för intervjun och följa upp de svar som intervjupersonen avger. Varje intervjusamtal är unikt. Samtalen kan sinsemellan vara motstridiga genom att de fångar en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ger därmed en bild av

---

<sup>68</sup> Jag använder begreppet kvalitativ, för att bl.a. betona ett holistiskt tänkande, studiet av det specifikt mänskliga och öppenhet inför resultaten med målsättningen att förstå, även om jag är medveten om att begreppet inom vissa skolbildningar är kritiserat som en forskningsmetodisk ansats (t.ex. Åsberg, 2000). Redovisningen är även till vissa delar kvantitativ eftersom antal och frekvenser anges.

<sup>69</sup> Exempelvis Backström, 1997. Jag har även utfört intervjuarbete inom projektet *Study approaches and reasoning process in developing understanding* (1998) vid Åbo Akademi i Vasa under ledning av professor Claes-Göran Wenestam.



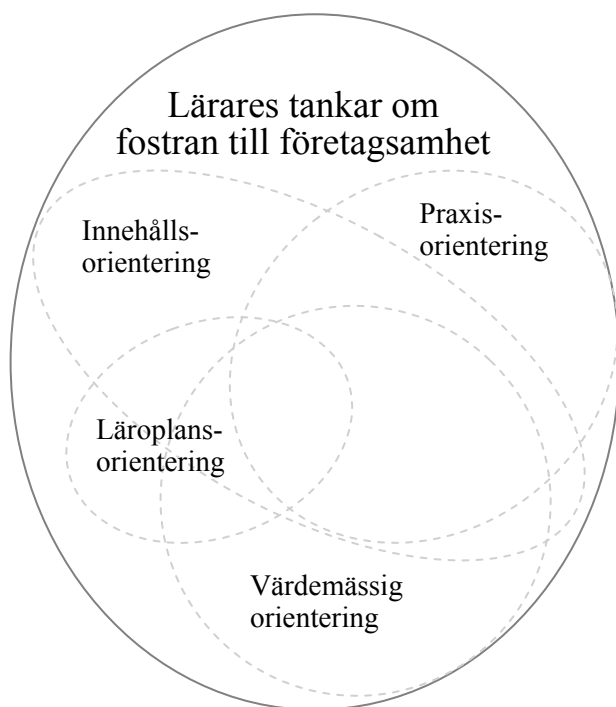
en mångsidig och kontroversiell mänsklig verklighet. Enligt ett postmodernt perspektiv på kunskapsproduktion ses intervjun som ett samtal där data utvecklas i det mellanmännliga förhållandet mellan den som intervjuar och den intervjuade. Det intressanta i detta möte är innebörden i svaren och om de kommer att bidra till ny, betydelsefull kunskap (Kvale, 1997, s. 13 f, 146). Detta stämmer väl överens med en ansats som utgår från att söka efter förståelse och mening i uttalanden till skillnad från forskning riktad mot kvantitativa data såsom testning av hypoteser, kartläggning och presentation av strukturer, frekvenser och antal (jfr Denzin & Lincoln, 2000, s. 8 f).

Målet med intervjun är att få fram den enskilda personens beskrivning av den företeelse som studeras, såsom tankar, upplevelser, antaganden, förhållningssätt och sammanhang. Det finns tekniker i intervjun som förespråkar att den som intervjuar inte skall bli för involverad i diskussionen. Traditionell intervju innebär att intervjuaren är involverad i en informell diskussion med respondenten, även om han/hon måste upprätthålla en vänlig atmosfär och ha riktlinjerna för undersökningen i minnet. Vanligtvis börjar forskaren med att ställa lätta introducerande frågor, för att gradvis flytta sig in på det specifika temat och, så obemärkt som möjligt, ställa frågor för att kontrollera trovärdigheten i respondentens uttalanden. Det gäller för forskaren att vara öppen och lite ”naiv” i mötet med intervjupersonen (Kvale, 1997).

Enligt traditionella tekniker skall intervjuaren undvika att involveras i den ”verkliga” konversationen genom att inte svara på frågor eller uttrycka sin ståndpunkt i det ämne som diskuteras. Men enligt Fontana och Frey (1994, s. 65 f) kan det vara ändamålsenligt att engagera sig i konversationen på ett mera naturligt sätt. Intervjun blir mera äkta och ärlig om respondenten betraktas som en jämlik part och tillåts uttrycka personliga känslor. Därigenom presenterar respondenten även en mera realistisk bild och ger uttryck för ett större spektrum av respons än vad

kan vara fallet vid mera traditionell intervjumetodik. Intervjun fångar upp den subjektiva uppfattningen och upplevelsen av det generella. Det som informanten säger måste upplevas som genuint äkta, och får inte uppfattas som lögn, för då faller hela intervjusituationen samman (Kvale 1997). Då respondenten behandlas som en unik individ kan forskaren inte längre vara en objektiv, ansiktslös intervjuare. I detta möte agerar involverade människor i en ömsesidig process, där båda har möjlighet att lära sig något. Processen innebär även att forskaren följer upp de svar som respondenten ger i syfte att undvika missförstånd eftersom varje individ har sin egen sociala historia och ett individuellt/personligt perspektiv på världen (Fontana & Frey, 1994, s. 73 f). Larsson (1986) hävdar att det ibland kan vara befogat att, som avslutning på ett frågekomplex, ställa ledande frågor på det som tidigare behandlats för att kontrollera ”stabiliteten” i uppfattningen. I detta läge har intervjupersonen redan gett ett klart uttryck för en viss uppfattning.

Karaktären på intervjufrågorna har betydelse för den kvalitativa forskningsansatsen. Öppna intervjufrågor tillåter respondenternas röster att framträda och frågorna kan formars efter vad som framkommer i intervjun. En halvstrukturerad intervju hjälper intervjuaren att fokusera på det centrala temat för intervjun samtidigt som hon tillåts att frånga konceptet och ställa följdfrågor (Kvale, 1997, s. 117). De halvstrukturerade temaintervjuerna i min studie planerades utifrån preliminära forskningsfrågor och en forskningsdesign med fyra olika forskningsaspekter, vilka framkommer i figur 2. Utgående från dessa forskningsaspekter utvecklades forskningsdimensioner vars syfte var att omfatta aspekterna på ett adekvat sätt. Dessa dimensioner konkretiserades i halvstrukturerade intervjufrågor (Bilaga 3). Att strukturen på intervjun är delvis öppen innebär att ordningsföljden på de behandlade temana, det vill säga de fyra olika aspekterna, var den samma i samtliga intervjuer. Däremot kunde antalet frågor inom varje aspekt variera beroende på antalet följdfrågor. Figuren visar forskningsdesignens olika aspekter.



*Figur 2.* Forskningsaspekter i den empiriska undersökningen.

### *Val av respondenter*

Jag valde att intervjua sammanlagt trettio lärare från svenska Österbotten. Valet av provins syftar till att bidra med illustrativa exempel på mer generellt gällande aspekter på fostran till företagsamhet i enlighet med den österbottniska företagaranda som berördes i den teoretiska bakgrundsteckningen. Den ena delen av urvalet bestod av ett antal lärare (n=14) som jag antog hade kunskap om och intresse för fostran till företagsamhet eftersom de nyligen hade påbörjat en fortbildningskurs<sup>70</sup> i fostran till företagsamhet. Lärarna valdes från en deltagarlista som erhöles av de kursansvariga. Urvalet skedde så att gruppen skulle bestå av

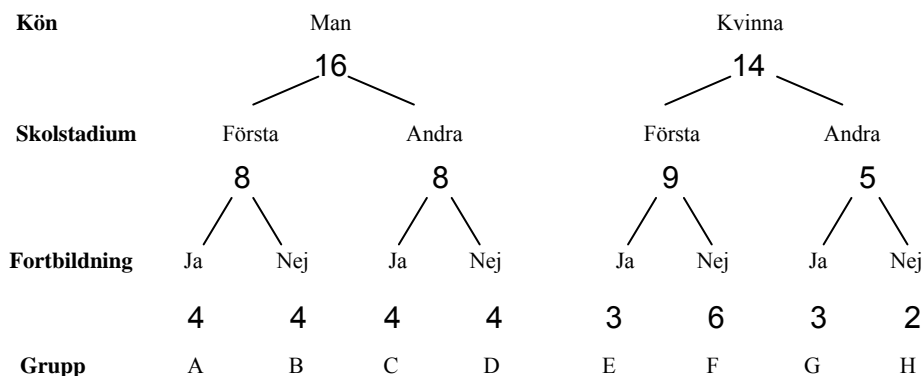
---

<sup>70</sup> Fortbildningsprojektet *Skola och samhälle - strategi för företagsamhetsfostran från förskola till högskola* startade i december 2000 och avslutades i december 2003. Projektet var delvis finansierat av Europeiska socialfonden och organiserades huvudsakligen av Center för lokal utveckling vid Fortbildningscentralen, Åbo Akademi i Vasa. Lärarna hade samlats två gånger innan intervjuerna utfördes under våren 2001.

både män och kvinnor som arbetade som ämneslärare inom den grundläggande utbildningens högre klasser eller på andra stadiet, det vill säga gymnasium eller yrkesinstitut. Elever som undervisas av de berörda lärarna är i åldrarna 13-18 år. Personerna kontaktades och fick bestämma huruvida de ville delta i undersökningen eller inte. Samtliga kontaktade personer ställde sig positiva till deltagandet.

Den andra delen av undersökningsgruppen deltog inte i fortbildningskursen (n=16). Rekryteringen av dem skedde så att rektorerna på de slumpvis utvalda skolorna kontaktades. Vid urvalet av skolor beaktades en geografisk spridning, men endast i svenska Österbotten, eftersom den ovan nämnda fortbildningskursen var förlagd till detta område. Jag försökte även beakta skolstadium och kön så att fördelningen av respondenter inom respektive kategori skulle vara relativt jämn. Av rektorn på skolan fick jag namn och uppgifter på lärare som jag kunde kontakta. Urvalet skedde slumpvis utgående från ambitionen att få en någorlunda jämn könsfördelning. Den ojämna fördelningen av kvinnliga respondenter från första respektive andra stadiet kan förklaras med att två kvinnliga lärare på andra stadiet som kontaktades inte var intresserade av att delta i undersökningen. Lärarna fick bestämma tidpunkt för intervjun som skulle ske på deras skola. De ombads reservera minst 60 minuter. Den enda information de fick före intervju-tillfället var temat för undersökningen: fostran till företagsamhet. I figur 3 framkommer den exakta fördelningen och de variabler som anger variationen i det heterogena samplet i min studie.

$$\Sigma = 30$$



Figur 3. Fördelning av respondenter.

Forskningsetiska principer har följts genom att respondenternas anonymitet har säkrats och skola eller ort har inte angetts. Respondenternas namn är fingerade. I resultatredovisningen hänvisas excerpterna till respektive grupp i enlighet med figur 3. Kodningen och kategoriseringen av det empiriska materialet visade emellertid att det inte var relevant att jämföra grupperna i någon större utsträckning eftersom underlaget på denna nivå är relativt begränsat.

#### *Tillvägagångssättet*

Jag utförde själv samtliga intervjuer med lärarna. Intervjuerna genomfördes år 2001, under veckorna 16–21, det vill säga några år innan de nya läroplansgrunderna utkom. Intervjuerna föregicks av tre pilotintervjuer. Genom pilotintervjuerna testades reliabiliteten på innehållet och rimligheten i ordningsföljden på intervjufrågorna. Endast små justeringar gjordes i fråga om innehållet i intervjuguiden och pilotintervjuerna kunde inkluderas i datamaterialet tack vare intervjupersonernas intressanta och utförliga svar. Innan intervjun påbörjades tillfrågades lärarna om de tillät bandning av intervjun på kassettband. Alla var inför-

stådda med detta. Två intervjuer hölls hemma i lärarens bostad. De övriga intervjuerna genomfördes på skolan där läraren arbetade. Resorna till intervjuplatserna finansierades av nämnda fortbildningsprojekt.

Intervjuerna byggdes upp så att jag efter en allmän inledning, där lärarna tillfrågades om sina uppgifter på skolan, specialiseringsämne och arbetserfarenhet, gick in på frågor som handlade om lärarens målsättning med undervisningen och för eleverna viktiga kvalifikationer inför arbetslivet. Efter denna diskussion gick vi in på fostran till företagsamhet. Orsaken till mitt val att inleda med reflekterande frågor kring skolans mål och uppgift relevanta för arbetslivet utgick från en fenomenologisk målsättning. Avsikten var att utröna intentionen bakom definitionerna och söka efter strukturer i de värdemässiga förhållningssätt som lärarna uttryckte. Förhållningssätten formas genom erfarenhet och genom de pedagogiska, samhällsliga och kulturella kontexter lärarna är en del av. Kännedom om dessa är av betydelse för tolkningen, operationaliseringen och implementeringen av fostran till företagsamhet.

Efter reflektionen kring bakgrundsfaktorerna, den första innebördsorienteringen, diskussionen kring didaktiska frågeställningar och operationalisering av företagsamhet, gick vi över till frågor gällande läroplanen. I detta skede fick läraren ta del av den nationella läroplanens definition på fostran till företagsamhet inom antingen den grundläggande utbildningen (Bilaga 1) eller gymnasiet (Bilaga 2) beroende på inom vilket stadium läraren själv arbetade. Jag valde att inte ha med yrkesutbildningens läroplan eftersom detta temaområde explicit introducerades i den allmänbildande skolans läroplan 1994, emedan företagsamhet i en eller annan form länge varit en naturlig del av den yrkesinriktade utbildningen. Läraren fick några minuter för att läsa igenom texten och därefter fortsatte intervjun. Den empiriska undersökningens uppbyggnad och forskningsfrågor illustreras i figur

4. Den spiralliknande linjen avser att illustrera den hermeneutiska tolkningsgången.



Figur 4. Den empiriska undersökningens uppbyggnad och aspekter.

Temaintervjuernas längd varierade mellan 30 och 60 minuter, de flesta varade i 45 minuter. Respondenterna talade öppenhjärtigt om det som frågades. Efter intervju-sessionen fick jag i flera fall kommentarer som uttryckte ett positivt tillkännagivande om situationen. Detta gladdde mig eftersom jag hoppades att atmosfären under intervju-sessionen skulle vara sådan att läraren på ett förtroget sätt ville svara på mina frågor. Även kommentarer om att frågorna upplevdes svåra framkom. Denna respons tolkar jag som att lärarna verkligen bemödat sig om att reflektera över det som frågades och försöka ge ett tydligt svar på något som de kanske inte till vardags funderar särskilt ofta på. Lärarna var i många fall intresserade av att fortsätta diskussionen efter att vi hade behandlat alla frågor, vilket

visar deras intresse för ämnet och betydelsen av diskussion och reflektion kring företeelsen. Detta illustrerar också vikten av att intressera sig för praktikers uppfattningar om utbildningspolitiskt relaterade fenomen. Några av respondenterna gav uttryck för att intervjusituationen hade fungerat som ett forum för eftertanke där de kommit till insikt om sådant som de inte tidigare formulerat i klartext (jfr definitionen om uppfattningar i avsnitt 3.2). Följande uttalande ger belägg för detta:

*Det här var verkligen hälsosamt, att få mig att fundera på de här sakerna. Det här skulle vi behöva få allihopa! De e sant! (Ines, F)*

Min målsättning var att utveckla ett öppet och förståelsefullt möte. Jag var därför noga med att enligt forskningsetiska principer visa respekt gentemot respondentens integritet. Uppfattningar som inte varit föremål för reflektion uttrycks lättast på det egna modersmålet, vilket kan utgöras av en dialekt. I de fall respondenterna ville uttrycka sig på dialekt har jag även mött dem på dialekt för att därigenom visa min acceptans, skapa en gynnsam atmosfär och främja ett så kallat subjekt-subjekt förhållande. Intervjusvaren anses också bli kvalitativt bättre ifall intervjuare och respondent finner varandra i språket (t.ex. Bergfors, 1982, s. 86). Ashwort och Lucas (2000, s. 298 f) framhåller betydelsen av ett empatiskt möte för att kunna fokusera på och presentera respondentens uppfattningar i stället för forskarens förväntningar. Detta uppnås om man lyckas skapa ett förhållande där respondenten inte känner sig i underläge utan upplever att intervjuaren förstår utan att döma. I kvalitativ forskning är detta speciellt betydelsefullt eftersom studiens målsättning handlar om att såväl förstå individerna som att söka efter en viss underliggande struktur på deras upplevelser.

#### *Bearbetning av det empiriska materialet*

Intervjuerna har transkriberats av en kollega som inte är involverad i forskningsprocessen. Intervjuerna skrevs ut ordagrant och kom att omfatta 229 sidor skri-



ven text med enkelt radavstånd. Eftersom jag inte hade bestämt mig om jag skulle använda mig av datateknologi i analysen ansåg jag det vara nödvändigt att få intervjuerna transkriberade ordagrant. I efterhand har jag kunnat konstatera att bearbetningen i dataanalysprogrammet N'Vivo hade underlättats om intervjuerna hade skrivits ut på ett korrekt skriftspråk. Pauser har markerats med tre efterföljande punkter (...) och ofullständiga meningar som avbrutits för ny mening illustreras med två punkter (..). Skratt, harklingar och hummanden har noterats, liksom upprepningar och intonationer. Betoningar har noterats med understreckning. Även egna anteckningar (memos) från intervjutillfället har gjorts där jag noterade speciella ståndpunkter som uttrycktes i kroppsspråk och ögonkontakt, för att hjälpa mig minnas situationen. Anonymiteten har garanterats genom att intervjutexterna har avidentifierats så att namn på personer, platser etcetera raderats. Jag har även utelämnat ord som kan identifiera lärarens ämnesområde och infogat neutralt ord inom parentes. I sådana fall där uttalanden har varit extremt känsliga har jag låtit bli att ange det fingerade namnet.

För att förvissa mig om att texten skrivits ut korrekt och att inget utelämnats vid transkriberingen lyssnade jag själv igenom alla intervjuer och kontrollerade att de överensstämde med utskriften samt korrigerade bristerna. En åtgärd för att öka tillförlitligheten var att låta en annan person skriva ut intervjuerna. Citaten som anges i resultatredovisningen har fått en valid översättning från talspråk till en relativt korrekt skriftlig form, vilket gör dem trevligare att läsa och underlättar förståelsen (jfr Kvale, 1997, s. 158, 241). I talspråk kan inkoherenta uttalanden verka fullt överensstämmande eftersom de kan uttryckas med olika betoning, ironi och kroppsspråk som gör att innebörden förstås. Detta kan verka förbryllande i en skriven text. I de angivna excerpterna har tydligheten beaktats och utelämnade ord har infogats inom parentes. Den korrekta formen skyddar även anonymiteten hos de lärare som har uttryckt sig dialektalt. De excerpter som uttrycktes med två punkter och ett snedstreck (/..) anger att svaret inte hänger

ihop, utan har plockats från olika platser i intervjun, eller att någon sats utelämnats i redovisningen av svaret.

Intervjumaterialet har bearbetats med hjälp av dataanalysprogrammet QSR N'Vivo. Programmet kan beskrivas som ett verktyg som hjälper mig att hantera och syntetisera mina idéer, ett hjälpmedel för att klargöra förståelse av data och för att utkristallisera svar på mina forskningsfrågor. Enligt Creswell (1998, s. 155-163) har NUD-IST<sup>71</sup> utvecklats för att skapa teori enligt grounded theory, det vill säga att på ett uttömmande sätt studera ett fenomen för att generera ny teori. Programmet hjälper forskaren att arbeta med och överblicka komplext material. Om materialet är stort, 20-30 intervjuer eller mer, så lämpar sig dataanalysprogrammet väl.

Analysprogrammet har flera fördelar. Det är lätt att organisera, lagra och lokalisera material, om än det handlar om en idé, ett tema, en fras/ett citat eller ett ord. Programmet assisterar forskaren i det rent praktiska med att arrangera materialet och bryta upp det i mindre delar. N'Vivo kan användas för att lyfta fram och utforska svårupptäckta idéer och begrepp, och det kan konstruera länkar mellan material och idé för att skapa argument och förståelse kring dem. Materialet kan koda enligt fria kategorier (free nodes) eller ordnas i trädigram (tree nodes) där kategorierna relateras till varandra enligt en viss rangordning. Kategorierna (nodes) har av Richards och Richards (1994, s. 225), som skapat N'Vivo, förklarats som "the knots in the network that the lines join", de är "knutar" som binder ihop de trådar som hittas i datamaterialet. Slutligen poängteras att varje idé analyseras noggrant och reliabiliteten stärks då forskaren "tvingas" gå igenom materialet ord för ord och tänka på innebörden i varje mening och uttryck.

---

<sup>71</sup> NUD-IST är den äldre versionen av Qualitative System Research N'Vivo.

Creswell (1998) lyfter även fram avvisidor med användningen av dataanalysprogrammet. Naturligtvis krävs kunskap om dess användbarhet. Programmet erbjuder nämligen omfattande möjligheter att koda material i det oändliga och lätt kan det bli så att man fastnar i sin kodning. Därför behöver kodningen varieras med textproduktion. Faran i att lägga ner för mycket tid på detaljerat kodningsarbete splittrar lätt datamaterialet i obetydligheter. Att bibehålla helhetsbilden av materialet är därför en nödvändighet. Analysprogrammets möjligheter får inte bli något som ersätter den noggranna läsningen av materialet. Genom att behålla fokus på forskningens syfte och bearbeta kodningen med en sund balansgång, fungerar N'Vivo som ett gott redskap för att hålla ordning på den omfattande mängden data. En god intern reliabilitet garanteras eftersom det går att kontrollera kodningen i flera riktningar (Richards & Richards, 1994).

I analysen eftersträvas en så noggrann gestaltning som möjligt av de olika uppfattningar som framkommer. Jag strävar efter att beskriva olika typer av resonemang, det vill säga skapa olika beskrivningskategorier för hur lärarna uppfattar denna företeelse. Genom att jämföra *variationer*, likheter och skillnader i lärares uttalanden, grupperas resonemangen i kvalitativt skilda fokuseringskategorier. De beskrivningskategorier som skapas är specifikt innehållsbundna och formuleras så att de på ett så heltäckande sätt som möjligt karakteriserar det innehåll som uppfattningarna i respektive fokuseringskategori ger uttryck för. Beskrivningskategorierna är mer förädlade och har således en högre abstraktionsnivå än fokuseringskategorierna.

Det krävs läsning och reflektion och återigen läsning och reflektion för att upptäcka kvalitativa innebördsskillnader i uppfattningar och gestalta bakomliggande värderingar. Ofta gäller det att inte nöja sig med det första resultat man kommer fram till. Intervjumaterialet har analyserats och åter analyserats för att täcka alla variationer som framkommer i lärarnas tankar kring pedagogiskt entreprenörs-

kap. I den hermeneutiska analysen har jag använt mig av de principer som presenterades i föregående avsnitt.

Kategoriseringen, även den enklaste beskrivning, skall ses som ett bidrag till teoribildning kring forskningstemat. Därför är det angeläget att noga överväga formuleringarna. I kategoriseringen är det för det första väsentligt att fatta beslut om vilka kategorier som är signifikanta för studien, vilka frågor som ställs, vilka begrepp som utvecklas, vilka idéer som uttrycks och om dessa kategorier borde förändras, omdefinieras eller borttas. För det andra är beslut om vilka textdelar som är relevanta för en kategori aldrig självklara beslut. De innehåller alltid teoretiska ställningstaganden. För det tredje innebär möjligheten att studera utdrag från flera dokument med inriktning på ett tema eller perspektiv alltid en ny väg att betrakta data. Jag måste vara medveten om vad det är jag vill studera och vilken forskningsansats jag har utgått ifrån eftersom det finns många möjligheter att studera olika aspekter i förhållande till de teman som utväljs (exempelvis kön, skolstadium, attityd o.s.v.) (Richards & Richards, 1994). I det följande beskriver jag analysprocessens gång i fem skeden som därefter illustreras i figur 5.

### *Analysprocessen*

*Det första skedet* utgjordes av insättning av intervjuprotokoll i dataanalysprogrammet N'Vivo och genomläsning för en återerinring om intervjutillfället. Jag gjorde "memos", särskilda dokument, där jag sammanfattade varje intervju och noterade riktlinjer i svaren utående från mina forskningsfrågor. Men jag insåg att dessa berättelser inte kommer att användas för kodning. Mera trovärdigt är att låta lärarnas egna röster komma fram i meningsstruktureringen i stället för att utläsa kategorier ur en från forskarens sida sammanfattande berättelse. Däremot har berättelserna varit till nytta i de fall där inkoherenta uttalanden förekommit. Det var även nödvändigt för min egen skull att få en sammanfattning av vad som framkommit i varje intervjusituation utgående från de givna forskningsfrågorna.

De har fungerat som en kontroll av tolkningarnas rimlighet och fungerat som ett sätt att stärka den interna validiteten.

I *det andra skedet* utfördes *kodningen* så att intervju svaren grupperades utgående från intervjufrågorna, där alla svar på en intervjufråga utgjorde ett fallstudium. Jag hade också kunnat koda varje enskild respondent som ett "fall" (case). Eftersom jag inte gör en undersökning där jag lyfter fram enskilda lärare för att beskriva deras "profil" gällande mina forskningsfrågor, utan i stället strävar efter att framhäva variationer, ansåg jag det vara onödigt att göra en sådan kategorisering. När jag hade samtliga svar på en intervjufråga samlade på ett ställe fick jag möjlighet att överblicka innehållet.

I *det tredje skedet* formulerade jag fokuseringskategorier genom att utgå från de grupperade intervju svaren och klassificerade dem. Kategorierna som skapades var så kallade "in-vivo-kategorier", nyckelord, som gestaltade svaren. Kategorier som påträffas direkt i materialet kallas för "in-vivo-kategorier", till skillnad från "in-vitro-kategorier" som forskaren själv konstruerar utgående från materialet. Jag skapade träd, "tree-nodes", där jag klassificerade svaren utgående från intervjufrågorna. Svaren grupperades in under respektive intervjufråga och stora mönster hittades till vilka "in-vivo-kategorierna" klassificerades. Dessa övergripande kategorier var av så kallad "in-vitro-karaktär" som skapades utgående från klassificeringen av "in-vivo-kategorierna". Dessa övergripande kategorier strukturerar lärarnas röster ytterligare då jag som forskare sätter in dem i detta kategorisystem.

I det andra och tredje skedet har jag befunnit mig på en textuell nivå, enligt Richards och Richards (1994, s. 225), när jag arbetat med att koda och kategorisera vad lärare svarade på intervjufrågorna. Men på denna nivå konstrueras enligt författarna inga teorier, trots att förfarandet är relevant för den teoretiska utveck-

lingen i följande skede. På den textuella nivån har jag försökt få ett system på mina data. Jag har kodat, strukturerat och kategoriserat. Jag har noga övervägt vilka citat som passar in i vilka kategorier och när kategorierna har namngetts har jag studerat innehållet i citaten. Jag har gjort en *inhållslig tolkning* i bemärkelsen ”klargöra den bokstavliga innebörden” hos citaten. I resultatredovisningen gestaltas inte tolkningen på den textuella nivån eftersom ett stort antal kategorier formulerades. Dessa finns endast återgivna i dataanalysprogrammet N’Vivo.

*Det fjärde skedet* innebar däremot att extrahera beskrivningar som gestaltar kategorierna och konstruera mera heltäckande kategorier. Richards och Richards (1994) kallar detta för den konceptuella nivån. Jag hade många kategorier på en konkret nivå och märkte att en del av dem kunde slås samman därför att de på en högre abstraktionsnivå berörde samma grundläggande tema. Ur svaren på flera olika intervjufrågor kategoriserades uppfattningar som kunde relateras till en forskningsfråga. Jag gick därför över till att se på materialet utgående från mina forskningsfrågor. Genom att försöka distansera mig från materialet försökte jag spåra det som jag var ute efter. Det var nödvändigt att kontrollera delen mot helheten i materialet, det vill säga jag gick åter tillbaka till hela intervjun för att kontrollera de angivna svaren i relation till mina forskningsfrågor. Uttalanden som kodats till de olika fokuseringskategorierna lästes igenom, med avsikten att spåra kategoriernas säregenhet, att se om det fanns överlappningar eller att överväga om citaten kunde omplaceras i en annan fokuseringskategori. Därefter gick jag in för att formulera en lämplig beskrivning för respektive fokuseringskategori. Efter att jag formulerat beskrivningen lästes citaten åter för att kontrollera att de uttalanden som placerats in under respektive fokuseringskategorier stämde överens med den beskrivning som angivits. Formuleringarna har således genererats ur noggranna och upprepade genomläsningar av det kodade materialet i enlighet med presenterade hermeneutiska analysprinciper.

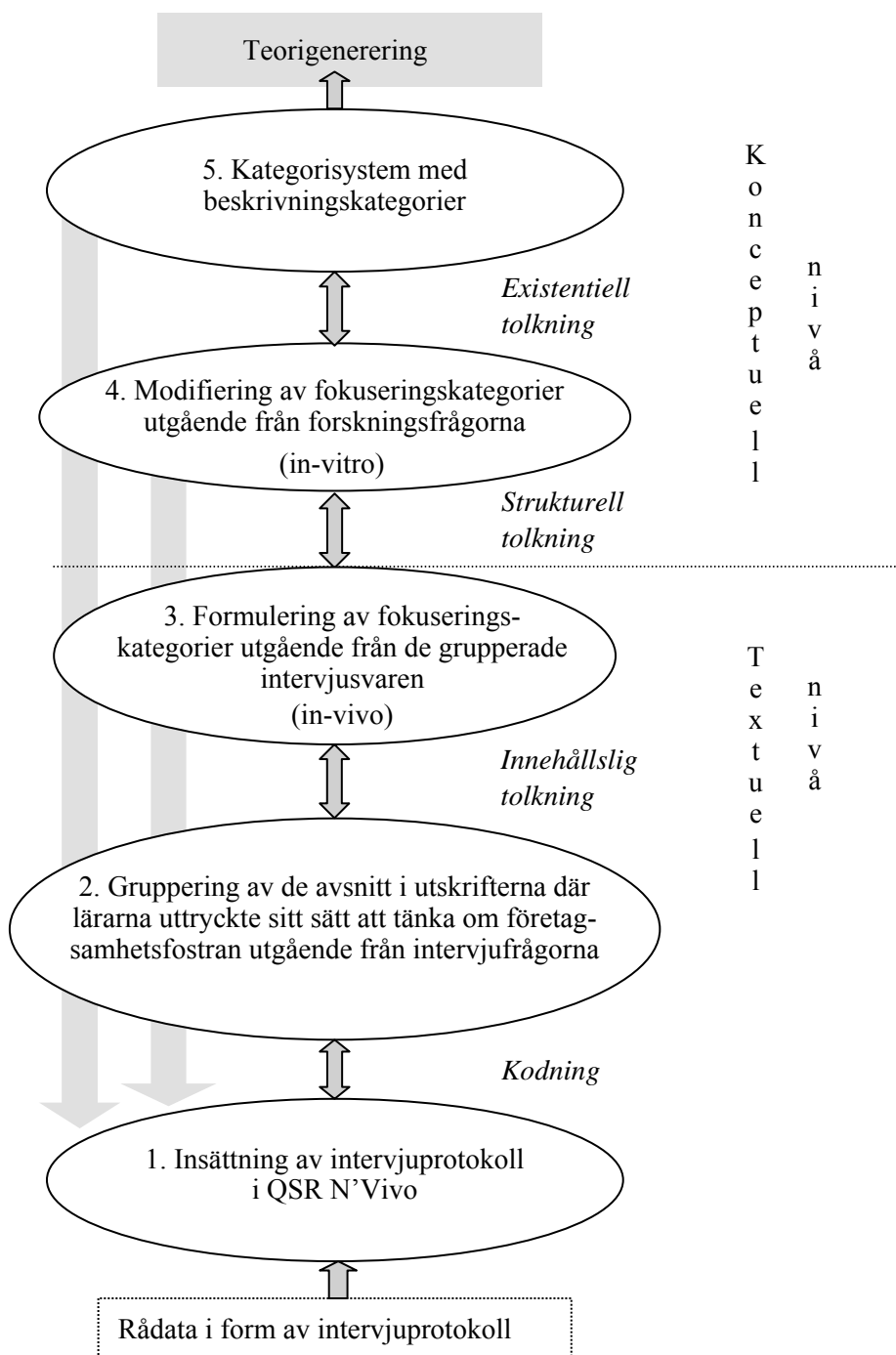
Med fokus på forskningsfrågorna fick jag en annan struktur på kategorierna än tidigare. Jag genomförde en *strukturell tolkning* till skillnad från den tidigare utförda innehållsliga tolkningen. Utan strukturella tolkningar riskerar den beskrivna verkligheten att te sig som ”ett lapptäcke av osammanhängande data och iakttagelser” (Ödman, 1979, s. 52). Min utgångspunkt har varit att så kritiskt som möjligt, i enlighet med negativismens oundgänglighet, granska de kategorier jag formulerat, för att på så sätt vara öppen för nya upptäckter i svaren, se dimensioner som kräver nya formuleringar eller helt nya kategorier för att fångas in. Antalet kategorier sjönk märkbart genom denna strukturella tolkning, som har ett slags förklarande funktion i förhållande till data och underordnade tolkningar. På denna nivå systematiseras de kategorier som skapats utifrån lärares subjektiva uppfattningar, genom att strukturera fakta och skapa mönster. Kategorierna förädlades och abstraktionsnivån höjdes (jfr Ödman, 1997, s. 124 f).

Vid systematiseringen och reduceringen av kategorier ansåg jag det vara nödvändigt att gå tillbaka till intervjuprotokollen för att kontrollera den helhet ur vilken det kodade materialet hämtats. Jag gjorde denna kontroll för att bestyrka rimligheten i min kodning och få en så korrekt beskrivning som möjligt till var och en av de utformade fokuseringskategorierna. Den strukturella tolkningen skulle ställas mot den faktiska utsagan i syfte att utröna en *existentiell tolkning*. Ödman (1979, s. 52) påpekar att den strukturella tolkningen tenderar att bli intetsägande ifall den inte förenas med det specifika. Den existentiella tolkningen skiljer sig från den strukturella i det avseendet att den strukturella syftar till att klargöra strukturer och mönster i handlingar och situationer medan den existentiella tolkningen handlar om att upplevelse och kunskap går samman till ett. Den existentiella tolkningen och tolkningsobjektets innebörd smälter samman och en horisontsammanmältning sker. Tolkningarna relateras till det empiriska underlaget och min teoretiska förståelse. Jag ville även försäkra mig om att ingen in-

formation gått förlorad i den strukturella tolkningen och därför gick jag i detta skede åter igenom intervjuerna i sin helhet med syfte att öka validiteten.

I *det femte skedet* skördades frukterna av den existentiella tolkningen och deskriptiva namn formulerades för de abstrakta beskrivningskategorier, som gestaltas ur de dimensioner som fångats in i fokuseringskategorierna. Tack vare de noggrant beskrivna fokuseringskategorierna underlättades formuleringen av beskrivningskategorier. Beskrivningskategorierna är därmed bundna till det unika innehåll och den variation som hittas i fokuseringskategorierna och som har för avsikt att representera fundamentala dimensioner i lärares tankar om fostran till företagsamhet. Figur 5 illustrerar analysprocessens olika skeden och den läses nerifrån upp.





Figur 5. Analysprocessens gång.

Trots att N'Vivo är ett mycket gott hjälpmedel är det lätt att nästla in sig i kodningen och förlora greppet. Under processens gång lärde jag mig att fokus på forskningsfrågorna är en nödvändig förutsättning för att lyckas. Därtill måste användaren förstå att analysprogrammet inte själv tänker, kodar och strukturerar, utan det är jag som forskare som fattar alla beslut och utför alla kommandon. För att kunna göra detta på ett ändamålsenligt sätt måste jag dels arbeta med klar fokus på forskningens syfte och problemställning, dels ha en uppfattning om materialet i dess helhet och följa de principer som bestäms av den analysmetod jag valt att tillämpa. Det är lätt att enbart arbeta med delar av materialet eftersom programmet medger ett sådant förfarande. De ansatser jag utgått ifrån betonar däremot ett holistiskt förfarande som fokuserar på kontextens betydelse och forskarens hänsyn till respondentens livsvärld. För att balansera detta spänningsförhållande har jag inte utnyttjat de möjligheter till en alltmer finfördelad och fragmenterad uppdelning av materialet som analysprogrammet erbjuder. I stället har jag kontinuerligt gjort återkopplingar till den helhet som intervjuprotokollen rymmer.

### **3.4 Forskningens trovärdighet och tillförlitlighet**

Verifiering av forskningens validitet och reliabilitet kan sägas utgöra en process som pågår under hela forskningen, från datainsamling, genom analysen och rapporteringen. Processen kan ses som en norm som följs av forskaren och som bedöms efteråt (Creswell, 1998, s. 194). Uttömmande frågor är ett mått på validitet. Validiteten visar sig i hur forskningen genomförts och hur den presenteras. Det är därför inget forskaren konstaterar i slutet av en resultatpresentation utan valideringen bör synliggöras under hela presentationen. Trovärdigheten säger inget om huruvida data är sanna eller falska, utan anger graden av enlighet i hur problemställningen är formulerad, metodens tillförlitlighet eller pålitlighet (reliabilitet), hur urvalet gjorts, hur meningsstrukturerna har kategoriserats och benämnts och hur data presenterats.

Validiteten ställer krav på hela forskningsprocessen, inte enbart på produkten eller resultatet av forskningen. En rapport skall, för att svara mot validitetskraven, visa rättfärdighet gentemot det ursprungliga materialet. Därför behöver all text presenteras så att andra kan förstå vägen från intervju till de kategorier som urskiljs och presenteras. Det kommer likväl alltid att finnas ett spänningsförhållande mellan det ursprungligt observerade, uttalanden och det utvalda och nedskrivna (Germeten 1999, s. 20).

Finns det då några generella normer för att möta kraven på akribi i studier som undersöker kvalitativa data? Howe och Eisenhardt (Creswell, 1998, s. 194) presenterar fem kriterier som kan appliceras på all forskning. Enligt Larsson är det emellertid viktigt att komma ihåg att kriterier kan vara trubbiga, i bemärkelsen att de inte alla gånger behöver vara så exakta. Det som behövs är tydliga resonemang och en öppenhet för det originella (Larsson, 1994, s. 164). Dessa kriterier kommer därför att diskuteras och kompletteras med kriterier från andra forskare.

För det *första* skall frågan om huruvida forskningsfrågorna styr datainsamlingen och analysen eller om det är tvärtom lyftas fram. Larsson (1994, s. 168 ff) kallar detta kriterium för intern logik. Han betonar att den interna logiken speglar en harmoni mellan forskningsfråga, motiv, fenomenets natur, datainsamling och analys teknik. Forskningsfrågor styr valet av datainsamlingstekniker och analyser, men valet av instrument, ansats och analysmetod inrymmer också perspektiv som påverkar resultaten. Forskningsfrågorna utgör grunden för min forskning. De formulerades utgående från forskningsaspekter, vad jag ville studera angående lärares tankar om fostran till företagsamhet. Utifrån aspekterna formulerades sedan dimensioner i egenskap av intervjufrågor, som på ett varierande men avgränsat sätt kunde ge svar på mina forskningsfrågor. Motiveringen till val av

metod har jag redovisat i avsnitt 3.2 och valet av instrument för min undersökning redovisades i avsnitt 3.3.

Det *andra* kriteriet behandlar vikten av att kontrollera i vilken omfattning datainsamling och analysteknik är tillämpade i tekniskt hänseende. Att två personer har gått igenom datamaterialet ökar reliabiliteten. Validiteten i intervjun har beaktats genom att jag genom följdfrågor och upprepningar har kontrollerat den erhållna informationen. Den interna reliabiliteten har garanterats genom att jag med hjälp av dataanalysprogrammet kunnat kontrollera analysresultaten från flera riktningar. Vid utskriften har jag tagit i beaktande vad som kan anses vara en valid översättning från talspråk till skriftspråk för att undvika missförstånd. I analysen hade jag direkt kunnat gå in för att ur materialet lyfta fram svaren på forskningsfrågorna i stället för att kategorisera svaren utgående från intervjufrågorna. Emellertid gav denna kategorisering mig möjlighet att komma närmare mitt material och kontrollera reliabiliteten i undersökningsmetoden. Under arbetets gång har jag blivit väl förtrogen med analysprogrammet och dess tekniker.

För det *tredje* kontrolleras att forskaren tydliggjort sin positionering, det vill säga explicitgjort sina metodologiska ställningstaganden. I kvalitativ forskning fungerar positioneringen som vägledare för tolkningen och underlättar också läsarens tolkning eftersom den belyser forskarens förförståelse och förhållningsätt till temat (jfr Guba & Lincoln, 1989). Puolimatka (2002, s. 471) betonar även värdet av att redovisa grunderna för forskarens sätt att betrakta sanning. Att vara väl medveten om den egna positionen i undersökningen och klargöra sin egen inställning och uppfattning om det som studeras kan benämnas kritisk subjektivitet och medvetenhet (Lincoln, 1985, s. 284). I Larssons (1994, s. 165 ff) språkbruk kallas detta kriterium för perspektivmedvetenhet. Fakta är enligt Larsson alltid perspektivberoende vilket betyder att det gömmer sig ett perspektiv bakom varje beskrivning av verkligheten. Forskarens uppgift blir därför att tyd-

liggöra de perspektiv och principer som används. I kapitel två presenterades den teoretiska referensramen för undersökningen och i avsnitt 3.2 redogjordes för vetenskapsteoretiska och metodiska positioneringar.

De fem utarbetade och presenterade principerna i den hermeneutiska analysen utgjorde riktlinjer för tolkningsarbetet. Principerna underlättar tolkningsarbetet och stöder analysens trovärdighet och tillförlitlighet genom att de visar vägen till min förståelse. Gadamer (2002, s. 213) konstaterar dock att den tolkning som användning av vetenskapliga metoder utlovar, inte garanterar någon sanning, vilket han tillägger att i högsta grad gäller humanvetenskaperna. Men i nästa mening förtydligar han sin inställning genom att hävda att de inte är mindre vetenskapliga för det. Han säger att de har en speciell human betydelse då man ”drar in sitt eget vara” för att på det viset vinna humanvetenskaplig kunskap. Detta innebär att en gräns dras för metodologin men inte för vetenskapen. Gadamer (2002, s. 213) har uttryckt detta enligt följande: ”Det som metodiska redskap inte kan åstadkomma, måste man i stället uppnå genom den disciplin av fråga och forska, som borgar för sanning”.

Detta innebär att vi måste granska vårt eget skapande och avgöra våra slutsatser logiska hållbarhet ”utgående från vår egen begränsade existens och våra bräckliga kunskaper” (Ödman, 2004, s. 114 ). Ödman (2004, s. 115) påpekar att vi därmed ”befinner oss mellan dubbla utmaningar, den utmaning som ligger i friheten att tolka och den utmaning som våra tolkningar och vår förståelse utsätts för, när vi själva eller andra granskar dem”. Att som tolkande subjekt förmå urskilja ”mening” och därigenom ”skapa öar av begriplighet i de oceaner av obegriplighet som omger oss” kallar Ödman för ”vetenskapandets själva livsluft”. Hermeneutikens uppgift är, i likhet med fenomenologins och fenomenografins, inte att uppvisa några slutgiltiga totaliseringar och absoluta sanningar. Däremot handlar hermeneutiken om att tolka i syfte att skapa begriplighet, att förstå.

”Sanningen” utgörs därmed av den mer eller mindre subjektiva förståelse som emanerar ur forskningen.

Detta leder vidare till det *fjärde* kriteriet som berör frågan om huruvida forskningen använder respektabla teoretiska förklaringar och har en empirisk förankring. Tolkande forskning bör framhäva respondenternas röster så att dessa inte marginaliseras. Därtill är det viktigt att redovisa variationer i uttalanden. Att forskningen har en empirisk förankring, innebär enligt Larsson (1994, s. 180 ff) att forskaren inte vanställer beskrivningen av fenomenets sanna natur och att tolkningen förankras i intervjutexterna. Hargreaves (1998, s. 19) framhåller att lärarnas röster har sin egen giltighet, som kan och bör leda till att forskarens antaganden ifrågasätts, modifieras och förkastas när så är berättigat. Resultaten i en undersökning kan lätt framstå som ett eko av forskarens teoretiska antaganden. Den hermeneutiska analysen betonar, i enlighet med principen om förförståelsens oundgänglighet, vikten av att forskaren medvetandegör sin egen förförståelse och är uppmärksam på hur denna används i resultattolkningen.

Puolimatka (2002, s. 471) lyfter fram tillgängligheten av bevismaterial för att läsaren själv skall kunna ta ställning till ”sakens sanningsvärde”, det vill säga om tolkningarnas logik är hållbar. De fem hermeneutiska principerna anger som sagt riktlinjerna för tolkningsarbetet. Inom fenomenografin betonas kravet på att kategoriseringen skall kunna verifieras direkt i det empiriska materialet, dvs. att tolkningen kan förankras i intervjutexterna. Vid analysen är det därför väsentligt att uppmärksamma helheten. Kroksmark (2007a, s. 139) hänvisar till Lindström som framhåller att isolerade ord är mångtydiga, vilket innebär att det är först i den fullständiga satsen som orden får en bestämd innebörd. Men även satsen är en knapp informationsbärare och därmed krävs läsning av ett längre textavsnitt för att man skall kunna uppfatta poängen. Jag har inte velat beröva läsaren denna möjlighet och har, speciellt i resultatredovisningen av den första forskningsfrå-

gan, presenterat längre citat och därmed uppmärksammat tillgängligheten av bevismaterial.

Larsson (1994, s. 172 f) talar om innebördsrikedom som ett kriterium i kvalitativa studier. Detta innebär att ge en rik beskrivning, att lyfta fram det som är unikt för just det specifika fenomen som studeras. I fenomenografisk forskning betyder detta att kategorierna skall vara rika på innebörd, fånga nyanser och visa på mönster av variationer i uppfattningar. Innebördsriikedomen blir enligt Larsson en självklar kvalitet när det handlar om att ge en beskrivning av de varierade uppfattningarna, utan att skjuta in en teori mellan forskaren och uppfattningarna.

På den textuella nivån i analysprocessen (jfr figur 5) framträdde en flora av nyanser och olika mönster som på den konceptuella nivån inordnades i större helheter som gav överblick. I en fenomenografisk resultatsammanställning hade tolkningar på den textuella nivån möjligen varit tillräckliga eftersom nyanserna framträdde, men däremot hade det varit svårare att upptäcka mönstren utan den strukturella och existentiella tolkningen som ägde rum på den konceptuella nivån.

Som motpol till innebördsriikedomen ställer Larsson (1994, s. 173 ff) kravet på god struktur på resultaten, vilket just innebär överblick och klarhet. Han påpekar att det spänningsfyllda förhållandet mellan innebördsriikedom och strukturkrav måste utmynna i distinkta och uttrycksfulla tolkningar. Argumenten som underbygger tolkningen skall vara strukturerade på ett omsorgsfullt sätt så de tydligt visar hur de leder fram till slutsatsen. En god struktur är i en fenomenologisk studie helt avgörande eftersom målsättningen är att komma fram till essensen. En fyllig beskrivning av upplevelserna är inte tillräcklig, utan vad som är essentiellt och vad som inte är det skall framkomma. Resonemanget måste gå att följa

och det är viktigt att alla led fram till slutresultatet presenteras. Dessa aspekter har jag försökt beakta i resultatredovisningen.

För det *femte* måste studien ha ett värde genom att erbjuda utvägar för att förbättra mänskliga praktiker samtidigt som informanternas förtroende, privatliv och berättelser skall skyddas. Det skall även finnas en växelverkan mellan forskaren och informanterna som innebär att man delar med sig, att det finns en tillit och ömsesidighet. Larsson (1994, s. 179 f) poängterar betydelsen av att steg för steg vinna kunskap genom egen tankeverksamhet i den kvalitativa forskningen. En väl genomförd analys har ett heuristiskt värde, som utgörs av förmågan att finna mönster och se någon aspekt i verkligheten på ett nytt sätt. Motiven för min forskning behandlades i det inledande kapitlet och forskningens relevans har behandlats i avsnitt 3.1 och återkommer i det avslutande kapitlet. Frågor om etiska och moraliska aspekter rörande informanterna och datamaterialet framkom i avsnitt 3.3. Slutligen dryftas det heuristiska värdet i den sammanfattande diskussionen.



## 4 Resultat

I detta kapitel får lärarnas röster framträda då de förmedlar sina tankar om fostran till företagsamhet. Resultatredovisningen är uppdelad i sex huvudsakliga avsnitt. I det första avsnittet ger lärarna som bakgrund, sina tankar om skolans mål, innehåll och undervisning och vilka kvalifikationer som anses betydelsefulla i det framtida arbetsliv som möter eleverna. Därefter går jag över till den första forskningsfrågan och presenterar variationer i lärarnas uppfattning om innebörden i fostran till företagsamhet. Det andra avsnittet utgör således en innebördsorientering. Eftersom jag vid två tillfällen under intervjun, före och efter delgivningen av innehållet i de nationella läroplansgrunderna, frågat läraren om innebörden i fostran till företagsamhet, presenteras i det andra avsnittet endast den första uppfattningen, medan den andra uppfattningen presenteras i kapitlets sjätte avsnitt. Den första innebördsorienteringen är betydelsefull i det hänseendet att uppfattningarna som uttrycks ligger till grund för den fortsatta redovisningen. Det tredje avsnittet riktas mot en praxisorientering. Här utgår jag från den andra forskningsfrågan, som rör tankar om hur lärare i sitt didaktiska handlande anser att de kan stimulera elever till företagsamhet. Det fjärde avsnittet utgörs av en läroplansorientering där lärarnas tankar om fostran till företagsamhet i läroplanen presenteras. En värdemässig orientering framställs i det femte avsnittet som utgår från den tredje forskningsfrågan. I denna undersöks vilket värdemässigt förhållande lärare har till företagsamhetsfostran och vad som kan ligga bakom

denna värdering. Den andra innebördsorienteringen redovisas således i det sjätte resultatavsnittet. Här får lärarna delge sin idealbild av fostran till företagsamhet.

Redovisningen av kategorierna följer en horisontell ordning. Detta innebär att varje kategori anses lika betydelsefull. Ifall en lärare har uttryckt flera olika uppfattningar har detta inneburit att uttalandena inte har utsatts för en hierarkisk värdering utan inordnats i flera kategorier. Därmed kan man i tolkningen av svaren inte utgå från att svaren som avges av en person anger endast en uppfattning, utan uppfattningarna överskrider antalet respondenter. Det förekommer alltså ingen innehållslig hierarki mellan kategorierna utan de presenteras så att den kategori i vilken flest uttalanden kategoriserats kommer först i ordningen. Därmed kan redovisningen även betraktas som kvantitativ. Eftersom fokuseringskategorierna utgör grunden för beskrivningskategorierna illustreras de med utdrag ur lärarnas svar som åskådliggör den centrala innebörden i kategorin. Jag har strävat efter att låta samtliga lärare komma till tals i redovisningen. Namnen på lärarna är fingerade. Bokstaven efter namnet anger grupptillhörighet i enlighet med figur 3. I bilaga 4 presenteras hur samtliga lärares svar klassificerats i de presenterade kategorierna.

## **4.1 Bakgrundsfaktorer**

Som en inledning till diskussionen om fostran till företagsamhet i intervjusituationen valde jag att ta upp frågeställningar som berör två teman. Det första temat handlar om målsättningen med skola och undervisning och det andra temat belyser vilka kvalifikationer som skolan och läraren eftersträvar att främja hos eleverna med tanke på det framtida arbetslivet. Att reflektera kring den egna målsättningen med undervisningen lyfter fram lärarens syn på sitt arbete, den grund som det pedagogiska arbetet byggs på. Diskussionen kring vilka kvalifikationer, kunskaper och färdigheter som anses betydelsefulla i framtiden och hur skolan

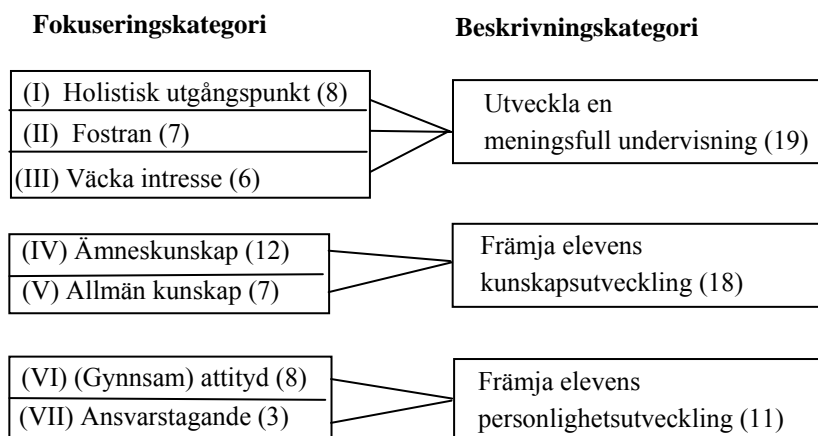
kan främja utvecklingen av dessa kvalifikationer ger en bild av hur läraren tänker om skolans möjligheter att främja elevers utveckling i relation till samhällets krav. Eftersom företagsamhetsfostran är en företeelse som aktualiserats i relation till samhällets behov, eventuellt i hopp om att utveckla för arbetslivet värdefulla kvalifikationer hos eleverna, blir det intressant att undersöka vilka kvalifikationer lärare väljer att lyfta fram som betydelsefulla i framtiden och studera huruvida dessa kvalifikationer uttrycks i diskussionen om innebörden i och syftet med företagsamhetsfostran.

### *Målsättning med undervisningen*

Temat målsättning med undervisningen karakteriserar lärarens tankar om syftet med sitt arbete. Tjugosju svar har kodats<sup>72</sup>. Tre beskrivningskategorier har identifierats som beskriver syftet: utveckla meningsfull undervisning, främja elevens kunskapsutveckling och främja elevens personlighetsutveckling. Dessa har karakteriserats utgående från sju fokuseringskategorier. I figur 6 visas utfallet av lärarnas svar gällande målsättningen med undervisningen.

---

<sup>72</sup> Frågan ställdes inte i de tre pilotintervjuerna, vilket bidrar till detta svarsantal.



Figur 6. Lärarnas mål med undervisningen.

*Meningsfull undervisning:* I beskrivningskategorin utveckla en meningsfull undervisning ligger fokus på lärarens förmåga och uppgift att på olika sätt bygga upp det pedagogiska arbetet så att det känns meningsfullt för eleven och är gynnsamt för elevens utveckling och lärande. Till beskrivningskategorin hänförs tre fokuseringskategorier. Dessa utgörs av en (I) holistisk utgångspunkt, en (II) fostrande utgångspunkt och en utgångspunkt som betonar vikten av att (III) väcka elevens intresse för undervisningen. Fokuseringskategorierna betonar meningsfullheten i undervisningens utformning och innehåll och att undervisningen ska inverka gynnsamt på elevens lärande.

(I) Åtta lärare betonar hur viktig den holistiska utgångspunkten är i undervisningen. De fäster vikt vid att det pedagogiska arbetet skall kännas meningsfullt i betydelsen utgå från ett helhetsperspektiv och ett pragmatiskt tänkande, att eleverna känner att de har nytta av kunskapen i verkliga livet. Det finns ett relevanskriterium som utgörs av förmågan att kunna relatera det som undervisas till en större helhet. Förståelse ses som en förutsättning för lärande och kan utvecklas genom exempelvis ett konstruktivistiskt undervisningssätt.

*De ska kunna se helheter../ kunna använda den här kunskapen i ett senare skede*  
(Klas, B)

*Helheten då, att undervisningssituationen ur deras synpunkt är meningsfull. Det är det viktigaste... Annars är det ingen idé, du får ha vilken pedagogik som helst.*  
(Leo, B)

*Viktigt att man får ut sitt budskap åt eleverna, att man undervisar på det sättet att de förstår vad man undervisar. Att de på något sätt också själva kan förankra sig i den här undervisningen. Och att man också baserar sin undervisning på det som de tidigare kan, att det inte är helt främmande det man undervisar för dem, utan man försöker gå till det de kan. Sen bygger man vidare med ny kunskap då. Det tycker jag är viktigt.* (Fia, G)

(II) Sju lärare (7/27) betonar att det är fostran som utgör den viktigaste delen i undervisningen. De framhåller att fostran fått en mer framträdande roll i deras arbete. Med fostran avses här att delge eleverna sunna värderingar, ett gott uppförande samt fostran till sociala färdigheter. En lärare uttrycker tydligt att målsättningen med undervisningen måste utgå från elevernas behov och i den ingår en fostrande aspekt:

Vad upplever du som viktigt i den undervisning som du utför på skolan?

*Om jag ärligt får säga, så min viktigaste roll tror jag faktiskt är fostrarens, och att vara ett bollplank, också i de här undervisningssituationerna. Och vissa lektioner kan faktiskt gå åt till att göra nånting helt annat än (undervisning inom det egna ämnet).*

Mm, kan du ge exempel?

*Kan vara nånting som har hänt på veckoslutet med kompisarna, kan vara att det är nåt trubbel som ska redas ut, kan vara mellan lärare och studerande, mellan studerande och studerande, egentligen vad som helst, väldigt sociala grejer. För jag tror att.. Det är klart att vi utbildar yrkesfolk men vi är nog mestadels fostrare. Vi är vuxna förebilder för våra ungdomar. De är inte så jättevuxna egentligen, som de ibland tror att de är. Så det är nog den viktigaste biten, att vara en vuxen, att*

*vara någon som lyssnar, att vara en medmänniska, och försöka liksom hjälpa vidare. Det tror jag är största grejen. (Elna, H)*

En empatisk aspekt ligger till grund för lärarens målsättning med undervisningen. Hon betonar alltså vikten av att lyssna och finnas till i undervisningen. Genom att fungera som förebild eftersträvar hon att fostra till gott uppförande och sunda värderingar. Denna etiska aspekt framkommer också i följande citat:

*Det som framförallt är viktigt är att fostra de här individerna, eleverna, till goda samhällsmedborgare (hehe) eller hur man ska säga. Att via sitt ämne kunna fostra eleverna att inte göra samma misstag som tidigare generationer har gjort, att nog är det nästan så jag skulle säga det utgör ett sorts huvudmål. (Zacke, A)*

En annan aspekt som betonas inom fokuseringskategorin fostran är den sociala handlingskompetensen, en förmåga att umgås med andra människor.

*På väldigt klar andra plats, så kommer ju nog en sån här social fostran. Alltså det handlar om att lära unga människor att var tillsammans med andra, och helt enkelt växa till en vuxen människa. (Kajsa, E)*

(III) Sex lärare poängterade vikten av att väcka intresse för det som undervisas så att undervisningen upplevs som meningsfull. Kategorin skiljer sig från den första genom att lärarna betonar undervisningens möjlighet att väcka intresse för ett speciellt ämne som sedan håller i sig.

*En slags motivation, att motivera eleven, att engagera dem och intressera dem för (det ämne han undervisar i), det är viktigt. Faktakunskap är också viktig men... Det är liksom ett slags "utanpåverk" på sätt och vis. Att den där grunden, plattformen, så den utgörs av det här intresset, som kanske kan utmytna i ett engagemang också. (Yngve, D)*

Målsättningen med undervisningen är att den upplevs innehållsrik, motiverande och ändamålsenlig av eleven. Mera handlar det om en metakognitiv inriktning än en rent kognitiv, det vill säga att stimulera elever till lärande genom att bygga upp en holistisk undervisning som främjar utvecklingen av livsvärldskunskap i motsats till separerad skolkunskap.

*Kunskapsutveckling:* I beskrivningskategorin främja elevens kunskapsutveckling tar lärare fasta på utvecklingen av (IV) specifika eller (V) allmänna kunskaper och färdigheter som det mest centrala i undervisningen. Frekvent utgår lärare från sitt eget ämnesområde och betonar vikten av att dels undervisa i detta ämne, dels att eleverna tillgodogör sig kunskap inom det specifika ämnesområdet eller så betonas en allmän linje. För att skydda lärarnas identitet har jag valt att inte exemplifiera citat där läraren kan relateras till ett specifikt ämne.

*Som ämneslärare så är det nog sakkunskapen, att vidarebefordra just ämneskunskap. Det måste jag nog säga att är skolans viktigaste uppgift och det ser jag ju nog som lärare som min viktigaste uppgift. (Kajsa, E)*

I den föregående beskrivningskategorin identifierades en fokuseringskategori som uttrycker holistiska utgångspunkter. Denna är mera inriktad mot hur det pedagogiska arbetet borde utformas för att främja förståelse och helhetstänkande medan de citat som uttrycker lärande och förståelse inom beskrivningskategorin att ”främja elevens kunskapsutveckling” uttryckligen poängterar kunskapsutveckling som ett väsentligt resultat.

*Och att de lär sig saker och ting, och att man kollar upp de där, att de kan saker. (Ruben, D)*

*Personlighetsutveckling:* I följande beskrivningskategori inom temat målsättning med undervisning är syftet inriktat mot att främja elevens personlighetsutveck-

ling. Här ligger tyngdpunkten varken på meningsfullhet i undervisningen eller på kunskapsutveckling, utan fokus är riktad mot att sporra eleverna till en inre personlig utveckling som kan konkretiseras i en särpräglad karaktär och ett självständigt handlande.

Två fokuseringskategorier har identifierats som utgör centrala områden vilka pekar mot att främja personlighetsutvecklingen hos eleverna. Dessa utgörs av (VI) attityd och (VII) ansvarstagande. Dessa fokuseringar är inte lätta att särskilja och de skall inte ses som divergerande utan mera som kompletterande.

(VI) Attityd är inte ett entydigt begrepp. Enligt Nationalencyklopedin (2006) definieras attityd bland annat som inställning eller förhållningssätt. Den kan också förstås som en värdering eller uppfattning. En gynnsam attityd står här för en sådan inställning till sig själv och livet som inverkar främjande på elevens förmåga att verka i framtiden. Åtta lärare har betonat vikten av att sporra till en gynnsam attityd hos eleverna. En gynnsam attityd kan innebära att tron på den egna förmågan, att självförtroendet stärks, att en positiv inställning till utveckling och lärande skapas eller att ett kritiskt förhållningssätt upprätthålls. Den emancipatoriska framtoningen innebär att våga ifrågasätta och gå sin egen väg.

*Att jobba för att de ska känna sig värdefulla som människor ../ Att bättra på deras självförtroende på ett sunt sätt är en förutsättning för att de ska kunna gå vidare och våga satsa på olika saker. (Otto, A)*

*Det viktigaste är att man inte tar självkänslan av dem och att de mår bra. Det är viktigt att de får känna att de duger och att alla har något bra. Att man inte tar ifrån dem det ../ Ofta är det så att det är de som vågar säga och som vågar vara kreativa som klarar sig bra sedan. (Carola, F)*

*Att hjälpa dem att utvecklas, så att de blir bra förberedda när de ska ut (i arbetslivet) också.. Att inte enbart ge dem de här kunskaperna, utan ge dem möjlighet att*



*utvecklas vidare när de kommer ut... För det är lite skillnad från hur det var förr. Förr var det kanske viktigare att man var bra, kunde mycket, när man blev färdig. Men nu är det nästan viktigare att de har förutsättningar att lära sig allt det nya som de ska lära sig när de kommer ut. (Ture, C)*

I excerpterna betonas utvecklingen av en attityd som innebär en tro på den egna förmågan, att stärka intentionen att klara av att handla självständigt, det vill säga att fokus ligger på att sporra den mentala föreställningen om förmågan att (våga) utföra något eller att lyckas. En annan dimension inom fokuseringen gynnsam attityd handlar om förhållningssättet till den medvetna styrningen av den självständiga handlingen. Det handlar om en betoning på ett aktivitetsfrämjande förhållningssätt.

*Och de ska lära sig att vi inte är några upppassare, typ "hej hördu kom hit" och "kan du hjälpa mig, kan du visa mej" - det hör man ju ganska mycket! Så det försöker jag få in.. För jag tror att nuförtiden så blir en del barn servade ganska ofta och de blir vana med att om de ropar, så är det någon som kommer och passar upp dem. (Ines, F)*

*Jag upplever det som viktigt att jag skulle få eleverna att inse att det är viktigt att vara kreativ och företagsam. Inte enbart med tanke på att de kanske i framtiden skulle starta nåt eget företag, utan att de även som anställd skulle känna att de har nåt att ge till företaget, om de har utvecklat sin kreativitet så att säga. Så det skulle jag vilja få väckt hos eleverna, just den här företagsamma attityden. (Desiré, G)*

(VII) I den andra fokuseringskategorin ansvarstagande aktualiseras frågan om självständigt handlande. Till skillnad från den föregående kategorin, som utgick från inställning till den egna förmågan och till den egna medvetna styrningen av att handla självständigt, betonas i denna kategori själva förmågan att genom ett ansvarstagande handla självständigt och utvecklas. Detta kan spurras genom att uppmuntra eleven till självreflektion och aktivitet. En annan aspekt inom fokuseringen på ansvarstagande uttrycks i förmåga att kunna fatta egna beslut och för-

stå konsekvenserna av dem. För att åstadkomma denna utveckling krävs att eleverna själva får ta ansvar.

*Att få eleverna att tänka efter själva och fundera på sin egen situation ../ att bearbeta och tänka vad de själva tycker att är intressant ../ att lära känna dels sig själv och vilka möjligheter som finns ../ att ställa upp mål för sig själv och tänka på vilka alternativ som försvinner om man inte väljer att satsa på vissa ämnen och så vidare. Det är många som vaknar för sent, men om de får ta ansvaret och ser möjligheterna så är det lättare att fatta beslut. (Ada, E)*

*Fatta egna beslut, som de också sen kan stå för, och liksom kunna se konsekvenserna av sina beslut. Att väljer man sak så väljer man alltid bort någonting annat. (Jutta, E)*

Inom beskrivningskategorin personlig utveckling har, såsom redovisningen visar, två fokuseringskategorier identifierats, attityd och ansvarstagande. Att främja personlig utveckling innehåller inte enbart en koncentration mot självet utan även mot handling. Fokus är riktad mot attityd, till tron på den egna kapaciteten och till den egna viljan att handla samt till förmågan att ta ansvar för sitt handlande. I tankarna kring målsättningen med undervisningen lyfts således en inre dimension fram i fokus på elevens personlighetsutveckling.

De tre redovisade beskrivningskategorierna, meningsfull undervisning, kunskapsutveckling och personlighetsutveckling, skiljer sig därmed från varandra i den bemärkelsen att kategorin personlighetsutveckling riktar sig mot att sporra utvecklingen av inre kvalifikationer och förhållningssätt hos eleverna, medan meningsfull undervisning riktar sig mot undervisningens utformning och innehåll. Kategorin kunskapsutveckling är riktad mot just utveckling av elevens kognitiva kunskaper och färdigheter. De manliga lärarna betonade mer frekvent meningsfull undervisning och kunskapsutveckling som de främsta målsättningarna,

medan de kvinnliga lärarna hade en jämnare fördelning i sina uttalanden, vilket kan utläsas ur tabell 3.

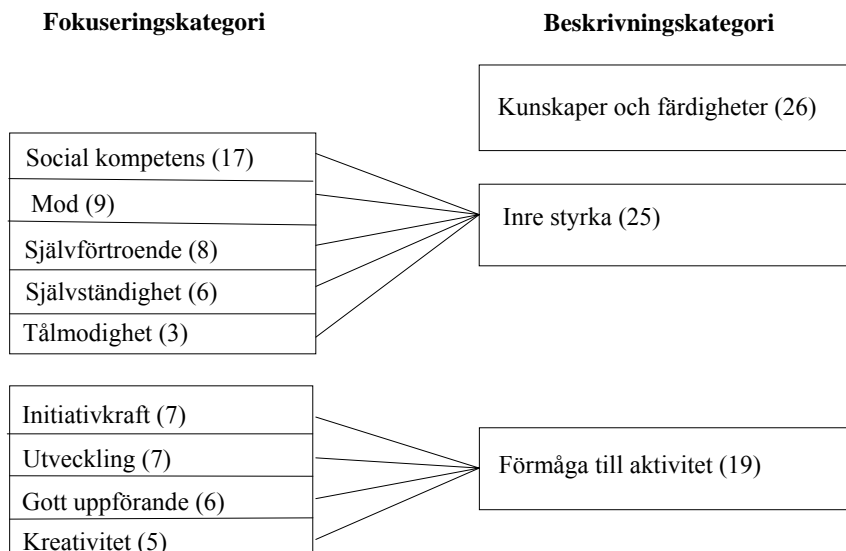
Tabell 3. *Könsfördelning av svaren beträffande målsättningen med undervisning.*

	Meningsfull undervisning	Kunskapsutveckling	Personlighetsutveckling
Män	11	11	4
Kvinnor	8	7	7

Genom frågeställningen om målsättning med undervisningen har jag bildat mig en uppfattning om var tyngdpunkten ligger i lärarens syfte med sitt arbete. Följande frågeställning presenterar det andra temat som berör lärarnas syn på vilka kvalifikationer eleverna borde ha i sitt framtida yrkesliv.

#### *Kvalifikationer i arbetslivet*

Till temat kvalifikationer i arbetslivet har lärarnas uppfattningar om vilka kompetenser, kunskaper, karaktärsdrag och nödvändiga förmågor de anser vara värdefulla för eleverna i deras framtida yrkesliv kategoriserats. Totalt har nio fokuseringskategorier identifierats utifrån vilka tre beskrivningskategorier, kunskaper och färdigheter, inre styrka och förmåga till aktivitet har skapats. Kategorier jämte svarsfrekvens framgår av figur 7. Majoriteten av lärarna har avgett svar som placerar sig inom beskrivningskategorin kunskaper och färdigheter samt inom kategorin inre styrka.



Figur 7. Kvalifikationer i arbetslivet.

*Kunskaper och färdigheter:* Inom beskrivningskategorin kunskaper och färdigheter framkommer åsikter som betonar en god grundutbildning, i bemärkelsen allmänbildande kunskap och basfärdigheter, som en viktig kvalifikation för eleven i det framtida yrkeslivet. Medan jag tidigare diskuterade kunskapsutveckling som målsättning med undervisningen, är det nu uppfattningar om kvaliteten i denna kunskap som är i fokus. Språk och kommunikation är faktorer som ofta betonas men även det egna ämnesområdet används som grund i beskrivningen av vilka kunskaper som är värdefulla. För att skydda lärarnas integritet har jag valt att inte redovisa excerpter som kan relateras till ett visst läroämne. Leos svar får illustrera innehållet i denna beskrivningskategori:

*Du ska ha en så bred allmänbildning som möjligt. Och den finska skolans allmänbildande del är väl nånting av ryggraden, tycker jag - som man märker på sådana (elever) som har klarat sig bra ute i världen, också på riksnivå - att man faktiskt*

*har en sån där allmänbildad bakgrund, att man inte enbart är specialiserad på ett litet område. (Leo, B)*

Fia betonar också kunskaper och färdigheter men lägger även in en inre dimension:

*De allmänbildande kunskaperna är mycket viktiga, för att eleverna själva ska kunna må bra på arbetsplatserna, och inte bara sjunka ner i arbetsuppgiften, att inte arbetsuppgifterna blir det centrala, utan också det här att de har en allmänbildning som gör att de själva får den här sociala kompetensen och känner sig ganska trygg på sin arbetsplats, att man kan lite mer än själva yrket. (Fia, G)*

*Inre styrka:* Social kompetens kunde eventuellt karakteriseras som en färdighet, men jag har valt att klassificera denna fokusering inom beskrivningskategorin inre styrka. Denna beskrivningskategori utmärker en inre dimension, med fokus på egenskaper och förhållningssätt som förutsätter en stark inre personlighet. Just social kompetens är den fokuseringskategori till vilken majoriteten (17/25) av uttalandena har klassificerats inom beskrivningskategorin inre styrka. Social kompetens definieras som förmåga att samarbeta, känna empati, våga ta kontakt och komma överens med olika människotyper, vilket förutsätter en inre styrka.

*Det är jätteviktigt att man kommer överens med alla typer av människor ../ att de kan jobba i grupp... För sen då man kommer ut i arbetslivet så är det ju.. Inte i något yrke är man riktigt helt ensam, utan man har hela tiden med folk att göra. Så då blir det viktigt att kunna fungera i grupp och kunna ta olika människor. (Desiré, G)*

*Inte kommer du någon vart om du ska sträva ensam, utan det är bara samarbete hela vägen som liksom leder till resultat och.. Många av dagens ungdomar är nog så väldigt starkt inriktade på personlig framgång, men att.. De måste lära sig att framgång har att göra med hur du lyckas komma överens med andra människor. Det är en viktig del. (Max, D)*

Till inre styrka hänförs förutom förmåga till social kompetens även kvaliteter såsom mod, självförtroende, självständighet och tålmodighet. Innebörden i dessa kvaliteter är interrelaterade och utgör alla en form av inre styrka. Självförtroende definieras som en stark tilltro till den egna förmågan, att känna sig trygg i sig själv, ha en god självkänsla och mod att framhäva sig själv.

*Vara trygga i sig själva, veta att de reder sig som en hel, säker person (Bea, F)*

*En människa med dålig självkänsla så har ingenting att ge nån annan heller (Carola, F)*

*Självförtroende är jätteviktigt ././ överlag tycker jag det skulle behöva vara bättre, för det är tufft när de ska ut, verkligen - mycket hårdare än det var förr (Ines, F)*

*Man ska kunna ta kritik (Klas, B)*

*Sedan verkar det ju också som om det bara blir viktigare och viktigare, det här att kunna presentera sig själv på ett bra sätt. Och kanske det som är lite främmande - att skryta om sig själv (Gisela, G)*

Giselas tankar kan även relateras till fokuseringskategorin mod. Mod definieras i Nationalencyklopedin (2006) som förmåga att handla utan fruktan för följder. Mod förutsätter också en tro på sig själv och sin egen förmåga.

*Att inte vara rädd, att våga ta steget ut i det okända, att faktiskt våga haka på, och veta att allt man gör så har man nångång nytta och glädje av ././ att våga anta utmaningar (Jutta, E)*

*Att våga göra saker själv sen i arbetslivet ././ våga agera enligt det här som man vet att är rätt.. Du får inte fostra eleverna till att bli ett slags papegoja eller robot, som bara gör som vi säger (Örjan, C)*

*För att de ska kunna klara sig så måste de vara självständiga och våga tänka själva (Leo, B)*

Leos citat visar att det också krävs självständighet för att våga. En självständig person kan agera oberoende av andra, stå på egna ben och ta ansvar för sig själv och sitt agerande. Ada uttrycker det så här:

*Att kunna ta hand om sig själv och kunna ta ansvar för det man gör. Det är sådant som man behöver i arbetslivet. Inte kommer någon och daltar och hämtar dig om du kommer för sent eller så, utan du måste kunna stå för det du gör och ././ ta ansvar för dig själv och ibland kanske man måste ha tålamod och orka jobba en tid innan det ger resultat. (Ada, E)*

Ada kommer in på tålmodighet, som här innebär förmåga att ha tålamod, kämpanda och lite envishet i betydelsen uthållighet. Två andra lärare uttryckte även vikten av tålmodighet i elevens framtida yrkesliv:

*Jag tycker definitivt att man måste vara lite uthållig och lite envis också. Ger man upp alltför lätt så kommer man ju ingen vart. (Klas, B)*

*Att de får lite tålamod att orka arbeta. Man märker nog att dom saknar en stor del av det - allt ska ske direkt. De har inget tålamod att tänka själv, så det behöver övas upp. (Wille, B)*

*Aktivitet:* Följande beskrivningskategori som identifierades i grupperingen av lärarnas svar på frågan om vilka kvalifikationer de anser att eleverna behöver i framtidens yrkesliv riktas mot förmåga till aktivitet. I en del av de åsikter som hittills refererats finner vi spår som betonar vikten av handlingsförmåga, men där den inre styrkan varit den centrala utgångspunkten. Fyra fokuseringskategorier har urskiljts som indikerar inre eller utåtriktad handlingsförmåga: initiativkraft, utveckling, gott uppförande och kreativitet.

Initiativkraft handlar om förmåga att ta initiativ, att kunna göra något självmant och hänger nära samman med självförtroende, självständighet och mod. Giselas svar får illustrera innehållet i denna fokuseringskategori.

*Att kanske inte bara vänta på order, utan också själv göra saker hör väl till sån där allmänt, som jag väl tror att en arbetsgivare skulle uppskatta. Det där att själv*

*också ta ansvar för sitt arbete och försöka utveckla sin uppgift så att den blir så bra som möjligt. (Gisela, G)*

Ines uttrycker förutom initiativkraft även förmåga till utveckling, som här står för förmåga och framför allt vilja till vidareutveckling och livslångt lärande.

*Nog handlar det om att de ska lära sig att allt inte kommer över dem, att de kan ta reda på saker då allt utvecklas så snabbt och veta var man kan få tag i olika fakta. (Ines, F)*

Det föränderliga samhället betonas där vikten av att vilja lära sig nytt ses som en väsentlig kvalitet i det framtida yrkeslivet. I Rubens uttalande betonas också ett gott uppförande i denna utvecklande process. Förutom ”det trevliga sättet” karakteriseras innehållet i denna fokuseringskategori av en förmåga att acceptera regler, punktlighet och en vilja att genomföra de uppgifter man åtagit sig.

*Främst att de har ett trevligt sätt, är motiverad och tycker att det är roligt att jobba, kan vara lite flexibel och rycka in där det behövs. Att ha ett trevligt sätt, det är viktigt. I många yrken tror jag att man klarar sig väldigt långt med ett trevligt sätt och att vara motiverad och villig att lära sig nytt. (Ruben, D)*

Kreativitet kan också hänvisas till utveckling. Jag har ändå valt att urskilja kreativitet som en egen fokuseringskategori. Emedan utveckling står för viljan att lära sig nya saker beskrivs kreativitet som förmåga att tänka i andra banor, att se möjligheter till nya lösningar, påhittighet och visioner.

*Företag vill ha sådana personer som är idé-kläckare, flexibla personer ../ Sådana personer, tror jag, är efterfrågade på arbetsmarknaden, företagsamma personer som i svåra tider kan komma med nya idéer och nya sätt att jobba på. (Desiré, G)*



Till temat kvalifikationer i arbetslivet har hänförts tre beskrivningskategorier som på olika sätt strävar efter att belysa lärarnas föreställningar om vad de anser att elever behöver ute i arbetslivet: kunskaper och färdigheter, inre styrka och förmåga till aktivitet. Innehållet i fokuseringskategorierna kan ses som ömsesidigt beroende av varandra. Deras säregenhet har beskrivits med hjälp av excerpter som illustrerar innehållet i de utmönstrade fokuseringskategorierna. Det förekommer endast små skillnaderna i manliga respektive kvinnliga lärares svar, vilket framkommer i tabell 4.

Tabell 4. *Könsfördelning av svaren beträffande uppfattningar om kvalifikationer i arbetslivet.*

	Kunskaper och färdigheter	Inre styrka	Förmåga till Aktivitet
Män	14	12	11
Kvinnor	12	13	8

Innan jag går över till att presentera resultaten som rör min första forskningsfråga vill jag kort sammanfatta resultaten beträffande bakgrundsfaktorerna i min studie. Bakgrundsfaktorer kallar jag den målsättning lärarna uttrycker med sin undervisning och de kvalifikationer som anses väsentliga hos eleven i dennes framtida yrkesliv. Dessa faktorer ger en antydning om lärarnas uppfattningar om det pedagogiska arbetets innehåll och utformning med fokus på de krav det framtida yrkeslivet ställer på eleverna efter avslutad skolgång.

Svaren rörande lärarens målsättning med undervisningen klassificerades i tre beskrivningskategorier. Den första hade en tyngdpunkt på att undervisningens uppbyggnad och innehåll skulle upplevas som meningsfull och motiverande för eleverna. Följande beskrivningskategori fokuserade på att undervisningens främsta uppgift var att skapa kunskapsutveckling hos eleverna. Den tredje kategorin betonade att målsättningen med undervisningen var att främja utvecklingen av elevens personlighet. Drygt en tredjedel (10/27) har avgett svar som kan

kategoriseras till endast en beskrivningskategori, medan resten (17/27) klassificerades in i flera beskrivningskategorier.

Vilka kvalifikationer lärare ansåg vara av väsentlig betydelse för eleven i dennes framtida yrkesliv utföll även den i tre beskrivningskategorier. Kunskaper och färdigheter samt inre styrka betonades mest frekvent. Tjugoen lärare (21/30) avgav ett svar som kunde inordnas i bägge kategorierna. Endast tre (3/30) lärare uttryckte däremot svar som kunde klassificeras till enbart en beskrivningskategori. Inga nämnvärda skillnader förekom i lärarnas svar beroende på om de arbetade inom första eller andra skolstadiet eller ifall de deltog i fortbildningsprojektet eller inte. De skillnader som framkom i svaren mellan de kvinnliga och de manliga lärarna har redovisats ovan och av de redovisningarna kan utläsas endast en marginell skillnad.

## **4.2 Den första innebördsorienteringen**

Studiens första forskningsfråga rör frågan om den innebörd lärare tilldelar fostran till företagsamhet. Den innebördsorienterade resultatredovisningen är uppdelad i två avsnitt. Den första redovisningen presenterar lärarnas spontana reflektioner kring fostran till företagsamhet, vad den syftar till att utveckla och vilka aspekter som då lyfts fram för att illustrera resultatet av det som kallas fostran till företagsamhet. I reflektionen utgår lärarna från sina erfarenheter och subjektiva uppfattningar kring företeelsen. I resultatredovisningens sjätte avsnitt presenteras en andra innebördsorientering där uppfattningarna, till skillnad från den första innebördsorienteringen, kan vara influerade av de teman som behandlats under intervjun.

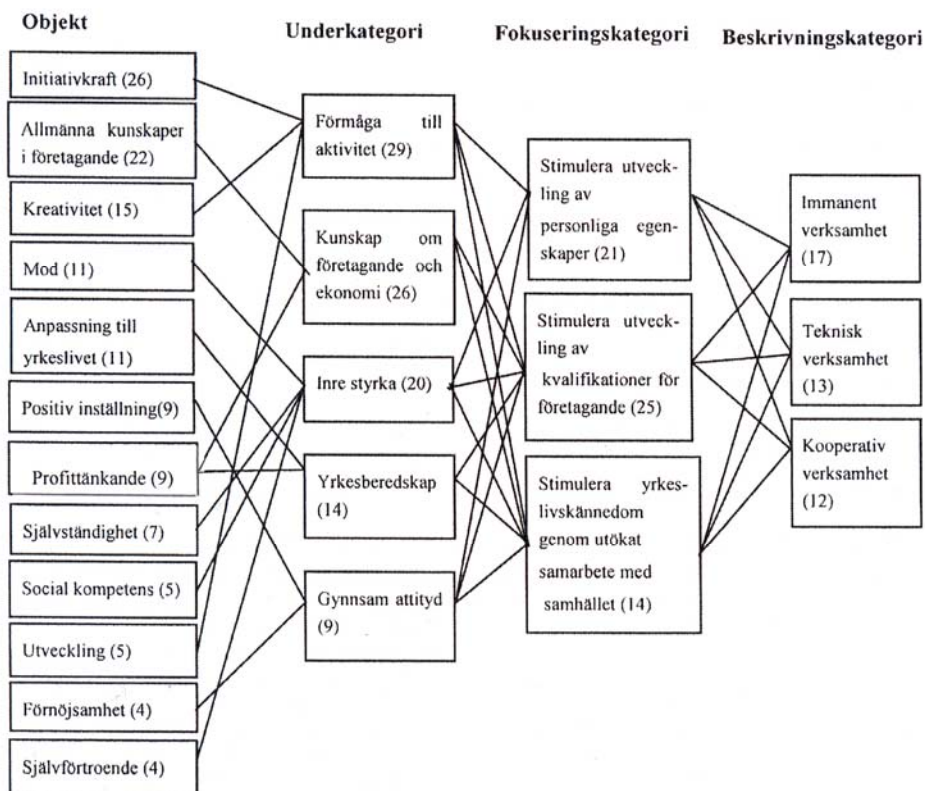
Fostran till företagsamhet kom in i läroplanen som ett temaområde år 1994 och är därför en till undervisningen relaterad företeelse. Men hur mycket plats skall

den få i undervisningen och vad vill man uppnå med den? Genom att låta lärarna associera fritt kring företeelsen och sedan reflektera över vad fostran till företagsamhet syftar till har tolv objekt identifierats som illustrerar lärarnas sätt att presentera resultat av denna verksamhet, det vill säga vad eleverna förväntas lära sig. Genom att exponera objekten vill jag synliggöra mönster i informanternas svar gällande det pedagogiska utfallet av fostran till företagsamhet.

Objekten har kategoriserats i fem underkategorier<sup>73</sup>. Siffran inom parentes anger antalet lärare som avgett svar som kodats till dessa olika objekt. Lärarna kan ha angett flera objekt och uttalandena överstiger således antalet informanter. Samma lärare har även kunnat ange flera objekt som klassificerats i samma underkategori. Detta betyder att antalet inordnade svar minskar för varje klassificeringskala i takt med att abstraktionsnivån ökar. I figur 8 illustreras denna helhet av objekt, underkategorier och fokuseringskategorier som ligger till grund för identifieringen av de högst förädlade beskrivningskategorierna och som presenterar resultatet av hur lärare definierar fostran till företagsamhet i det pedagogiska arbetet.

---

<sup>73</sup> Dessa underkategorier och objekt är resultat av den textuella tolkningen och hålls kvar för att illustrera det specifika innehåll som fokuseringskategorierna består av gällande syftet med fostran till företagsamhet. Objektet är den första konkretionsnivån, utgående från råmaterialet, medan underkategorierna har en något högre abstraktionsnivå. Presentationen av underkategorier strävar efter att underlätta jämförelser mellan beskrivningskategorierna och de olika kvaliteter som utgör fokuseringskategorier inom de olika delarna av resultatredovisningen. Den högsta abstraktionsnivån är således inom beskrivningskategorierna.



Figur 8. Lärarnas första innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet.

Som figuren visar är relationen mellan de distinkta fokuseringskategorierna och de distinkta beskrivningskategorierna komplicerade genom att samtliga beskrivningskategorier grundar sig på samtliga fokuseringskategorier. Underkategorier syftar till att förädla objekten i större helheter och fokuseringskategorierna illustrerar, på en högre abstraktionsnivå, hur det pedagogiska utfallet, det vill säga den utveckling som fostran till företagsamhet skall bidra till, uppfattas. Enligt lärarnas utsagor är företagsamhetsfostran i en verksamhet som syftar till att stimulera utvecklingen av 1) personliga egenskaper, 2) kvalifikationer för företagande och 3) yrkeslivskännedom. Således har tre distinkta fokuseringskategorier identifierats gällande lärares uppfattning om syftet med pedagogiskt entre-

prenörskap i undervisningen. De tre beskrivningskategorier som presenteras har utmönstrats genom upprepad och noggrann genomläsning av intervjuernas första del<sup>74</sup>. Beskrivningskategorierna anger hur företeelsen förstås i undervisningen. Antingen upplevs fostran till företagsamhet som *immanent verksamhet*, *teknisk verksamhet* eller *kooperativ verksamhet*.

En majoritet av lärarna (21/30) har avgett svar som klassificerats i endast en av dessa kategorier, av dessa har åtta svar klassificerats i den immanenta, sju har inordnats i den tekniska och i den kooperativa har sex svar placerats. Tre lärares uttalanden har klassificerats i samtliga beskrivningskategorier medan sex lärares uttalanden passar i två beskrivningskategorier, tre inom den tekniska och den immanenta respektive tre inom den kooperativa och immanenta. Drygt hälften av lärarna (17/30) har definierat fostran till företagsamhet som immanent verksamhet och knappt hälften (13) har definierat den som teknisk verksamhet och något färre (12) har definierat den som kooperativ verksamhet. Vad dessa verksamheter står för framkommer i de svar lärarna avgett gällande målsättningen med och definitionen på fostran till företagsamhet. Jag har valt att låta lärarnas röster få ett större utrymme i resultatredovisningen gällande innebördsorienteringen och presenterar därför längre citat för att illustrera innehållet i och distinktionen mellan beskrivningskategorierna. Jag har inte velat bryta ut betydande meningar, utan väljer att låta dem finnas i sitt sammanhang, vilket även åskådliggör intervjuens kvalitet.

#### *Fostran till företagsamhet som immanent verksamhet*

Lärare som utgår från att företagsamhetsfostran är en immanent verksamhet ser den som integrerad i den normala undervisningen och något som skall genomsyra det pedagogiska arbetet. Majoriteten av lärarna (16/17) vars svar klassificerats

---

<sup>74</sup> Intervjuens första del är det som behandlas före diskussionen om hur lärare anser att elever blir företagsamma och före genomläsningen av den nationella läroplanen.

inom denna beskrivningskategori har poängterat att ett av syftena med pedagogiskt entreprenörskap är att stimulera *utvecklingen av personliga egenskaper*. Företagsamhet finns inom oss och fostran till företagsamhet syftar till att stimulera utvecklingen av denna inneboende egenskap. Hälften (4/8) av de lärare vars uppfattning enbart klassificerats i denna kategori uppgav att syftet med företagsamhetsfostran endast är att stimulera utvecklingen av personliga egenskaper. Fia, Leo, Örjan och Otto hör till de åtta vars svar klassificerats i kategorin immanent verksamhet. De anser att det övergripande syftet med fostran till företagsamhet är att stimulera utvecklingen av personliga egenskaper, medan syftet att stimulera utvecklingen av kvalifikationer för företagande och utvecklingen av yrkeslivskännedom har en mindre framträdande position.

Vad associerar du till när du hör fostran till företagsamhet?

*Jag tänker inte direkt på den ekonomiska företagsamheten utan jag tänker på att man ska ta tillvara den företagsamhet som varje enskild elev har, för vi är allihop unika och det är ju viktigt att få fram just det här, den unika elevens företagsamhet, att man ska försöka inspirera dem att vara kreativa och företagsamma... För jag tror att om man under skoltiden har inspirerat dem att vara både kreativa och företagsamma, det gör också att de då, när de söker sig ut i arbetslivet, så är dom företags.. kanske blir någon företagare då, eller skapar någon form av ekonomisk verksamhet också. Så jag tror man måste börja väldigt.. när de är små med det där, att vara företagsamma. Och där tror jag redan, när de är små, att den där leken, det är ju den som ger den här företagsamheten. (Fia, G)*

Fia lyfter fram förmåga till aktivitet genom att betona företagsamhet, som jag i detta fall tolkat som initiativkraft och kreativitet. Förmåga till aktivitet utgörs således av en drivande kraft och en inre beredskap att handla. Denna förmåga är av betydelse både för den personliga utvecklingen, för företagande och känndomen om yrkeslivet, beroende på vilket syfte som framhävs. Initiativkraft och kreativitet är interrelaterade i många av svaren och betonas samtidigt, som Fias uttalande här illustrerar. Samtliga informanter som framhållit kreativitet har även

lyft fram initiativkraften. Fia betonar utvecklingen av individuella personliga egenskaper som i sin tur kan bidra till funktionell företagsamhet. Ett annat exempel på att det pedagogiska utfallet av fostran till företagsamhet handlar om utvecklingen av personliga egenskaper framkommer i Leos uttalande. Han tar i likhet med Fia, fasta på förmåga till aktivitet, i bemärkelsen initiativförmåga och kreativitet, och inre styrka där han betonar mod och självständighet. En utveckling av personliga egenskaper hjälper unga människor att klara sig väl i livet.

*Varje dumt brott mot skolans regler är ju egentligen ett tecken på företagsamhet. Att man bryter och vågar komma in på någonting, för alla kan ju inte hålla på med Nokia i framtiden ././ utan man behöver faktiskt nytänkande. Redan att tänka sig någonting nytt. Och när de (eleverna) skriver, så skriver de ju alltid om någonting nytt, de hittar ju på någonting själva. Man kastar in dem i en situation att ”du står i New York alldeles allena och du har inga pengar, men du kan ju språket – vad gör du”, och så skriver de om det då. Då måste de ju vara så företagsamma att de klarar sig ur den situationen. Så man kan ju träna sådant också. Det är ju positivt, allt som har med sånt tänkande att göra. ././ Företagsamhet kan ju vara vilken människa som helst i vilken arbetsituation som helst. Samhället har ju ingen nytta av sådana som behöver två som ska säga vad de ska göra. Oberoende vilken plats och vilket yrke de har i framtiden, att de själva vågar ta initiativ och faktiskt utföra det arbetet, utan att någon hela tiden måste säga – för det måste ju vara väldigt tungt för en sån – att ständigt bara vänta, man kan ju inte känna det meningsfullt! Viktig att man får ansvar för det (arbete man utför). (Leo, B)*

Till underkategorin inre styrka hänförs fyra objekt: mod, självständighet, social kompetens och självförtroende. Kvaliteterna i dessa objekt är interrelaterade och i svaren hittas ofta flera av objekten. Även Örjan betonar den personliga utvecklingen som ett starkt syfte och liksom i de två föregående excerpterna betonas här förmåga till aktivitet i form av initiativkraft och kreativitet. Örjan tillägger i likhet med Leo, inre styrka i form av mod och självständighet. Utöver detta vill han framhålla en gynnsam attityd, såsom ”att hitta sig själv och bli en lycklig människa”, vilket klassificerats som en form av förnöjsamhet.

*Just den här företagsamhetsfostran och fostran till företagsamhet, så är ju betydligt mer en attityd än ett sätt att handla, just att våga och vara rättfram och så vidare. Så nog är det ju en viktig del. Tittar man på vad läroplanerna säger så där framgår tydligt att man ska hjälpa eleverna att hitta sig själv och bli en lycklig människa och skapa sig själv ett lyckligt liv, och hitta kunskap och använda kunskap och så vidare. /.. / Jag ser nog mera på den här inre företagsamheten som det viktiga, att det är den vi ska ta fasta på. Att just hitta de här kreativa sätten att jobba på som då resulterar i att eleverna själva måste tänka och agera, och sen om det då kan resultera i ett eventuellt yttre företagande och att den egenskapen sedan har stöd av det här, då är det ju bra. /.. /*

Beskriv syftet med fostran till företagsamhet.

*För mig är det som jag redan sa att utveckla elevens egenskaper och att eleven skulle hitta de här olika.. Ska vi säga, varje människa är nyfiken och varje människa är kreativ i något skede men (he he) så lyckas de väl avtrubbas.. Så att vi försöker plocka fram det igen och skapa den här känslan. (Örjan, C)*

Fokus på en ”gynnsam” attityd identifierades också i svaren angående målsättningen med undervisningen som presenterades i avsnitt 4.1 men definierades då som en mental, positiv föreställning om den egna förmågan (upplevd själv effektivitet) eller som ett förhållningssätt till den medvetna styrningen av den självständiga handlingen. När lärarna ombads definiera syftet med företagsamhetsfostran framkom däremot svar som betonar att uppmuntra till en positiv inställning och förnöjsamhet. En gynnsam attityd illustrerar nu ett förhållningssätt till livet i allmänhet och inte enbart till den egna förmågan, trots att den också är en viktig del i det sätt på vilket människan förhåller sig till verkligheten. I Ottos svar framkommer även betydelsen av en gynnsam attityd, en positiv inställning i form av lojalitet mot arbetsgivaren och stolthet över sitt arbete. Förnöjsamhet kommer till uttryck i att känna ”mening i det man gör och att det känns bra”. I hans uttalande lyfts förmåga till aktivitet fram, inbegripet alla tre objekten (initiativkraft, kreativitet och utveckling), samt kunskap om yrkesliv och företagande.



*Jag ser fostran till företagsamhet närmast som tre saker. Den ena saken är att de ska bli företagsamma som elever och det betyder då att de ska försöka vara helt enkelt duktiga, också här i skolan, och vara företagsamma och ha en sådan drivkraft, att de vill prestera någonting, utgående från de förutsättningar de har. Det tycker jag är väldigt viktigt att framhålla. Och sen för det andra, så tänker man ju att de ska kunna se det här med företagsamheten som ett sätt att kanske någon dag skaffa sig ett eget yrke, att de har blivit utbildade i att kunna börja med någonting eget och förverkliga sig själv, och kanske skapa sin egen arbetsplats. Men också för det tredje då att företagsamheten inte bara är det att man är företagare eller att man är företagsam och duktig i skolan, utan det handlar också om att sen då man börjar jobba, att man då kan vara en företagsam arbetstagare, kanske att man också ska vara lojal mot sin arbetsgivare och göra en bra insats i det jobb man har, och se sin arbetsplats som att det skulle vara ens eget företag. Det har jag alltid försökt tänka på då jag jobbar, att jag ska försöka att alltid se.. Att man ska försöka vara stolt över det man håller på med och göra väl ifrån sig.*

I svaret på frågan vad syftet med fostran till företagsamhet är framhåller Otto att det primära inte är att fostra nya företagare, utan att uppmuntra till ”det som finns i alla människor” och syftar på kreativitet, innovationsförmåga och mod.

Vad är syftet med fostran till företagsamhet?

*Ja, enligt min åsikt så är det nog närmast det här att helt enkelt uppmuntra till det som finns i alla människor, den här kreativiteten, att man ska försöka utveckla sina tankar och idéer och kunna omsätta dem i praktiken, och idealet är ju då, tror jag, för de flesta, att lyckas så pass väl att man kan skapa sitt eget jobb någon gång och få förverkliga sig själv genom ett eget, till och med en egen firma då, men det behöver ju inte vara det, utan det kan lika väl vara att man förverkligar sig själv genom att hitta det som man vill syssla med och få ett bra (anställnings-) jobb som ger en bit av det nu livet innehåller – ska vi säga, mening och att det känns bra. /..! Och jag kan ju tänka mig att våra uppdragsgivare ser att den här fostran till företagsamhet som man satsar på, nog också ska, kanske, leda till det här att ingen ska stå där sedan, utan att de ska ha de här, ska vi säga baskunskaperna och färdigheterna, och ha fått impulserna, att de, om de står någon dag i ett vägval och funderar ”ska jag ta steget ut och börja med någonting själv, eller ska jag satsa på någonting annat”, så ska det inte vara främmande det här. Det ska vara ett lättare*

*steg, att man har den baskunskapen att man nog kan bli en egen företagare, rent konkret. Men jag ser det inte själv på det sättet i det här skedet åtminstone, att vår primära uppgift med fostran till företagsamhet skulle vara att skapa företagare på det sättet. Ser man på arbetslivet i dag så kommer det ju att bli brist på väldigt många.. det kommer att finnas ganska gott om jobb. Men vi behöver nog sådana innovatörer som vågar satsa på nåt, för det är ju de som också för världen framåt. Det tycker jag nog är en viktig del av det hela, som man kanske ska kunna (uppnå) med företagsamhetsfostran nog. Alltid ger det ju impulser åt någon, så att hon eller han kanske en vacker dag blir en lycklig företagare och gärna också en framgångsrik företagare. (Otto, A)*

Att uppfatta företagsamhetsfostran som immanent verksamhet handlar således om att integrera den i allt pedagogiskt arbete i skolan. Därmed utvecklas den till ett grundläggande förhållningssätt gentemot skolarbetet som helhet. I fostran till företagsamhet kan man ”hjälpa eleverna att hitta sig själv” och stimulera eleverna att ”prestera utgående från de förutsättningar man har”. Den personliga utvecklingen är en central målsättning då fostran till företagsamhet uppfattas som en immanent verksamhet.

### *Fostran till företagsamhet som teknisk verksamhet*

Följande beskrivningskategori benämns teknisk verksamhet. Svaren illustrerar att fostran till företagsamhet upplevs som en enskild kurs, ett läroämne eller ett projekt som verkställs under en viss period. Verksamheten har en början och ett slut. En central faktor är inriktningen mot företagsverksamhet och affärskunskande. Associationer görs ofta till det koncept som Ung Företagsamhet står för (avsnitt 2.2). Det är alltså den företagsekonomiska dimensionen som lyfts fram i dessa uttalanden. Objektet allmänna kunskaper i företagande innebär här att er hålla de funktionella kunskaper och kvalifikationer som krävs för att kunna etablera och driva ett eget företag. Det kan handla om basfärdigheter i marknadsföring, företagande och ekonomisk (affärs-) kännedom. Värt att notera är att 83 % (25/30) av lärarna har nämnt att ett av syftena med fostran till företagsamhet är

att stimulera utvecklingen av kvalifikationer för företagande. Hit hör då inte enbart kunskap om företagande och ekonomi, utan även förmåga till aktivitet, inre styrka, attityd och yrkesberedskap. Kvalifikationerna nämns då i relation till företagskompetens, exempelvis att det behövs självförtroende, mod, social kompetens och en positiv inställning för att våga tro på sin idé och våga starta ett företag.

Samtliga lärare (13/13), vilkas svar har kategoriserats i denna beskrivningskategori, framhåller att ett av syftena med fostran till företagsamhet är att stimulera utvecklingen av kvalifikationer för företagande. Sju (7/13) lärare har avgett svar som tydligt positionerar dem enbart i denna kategori. Fyra av dessa sju lärare anger att syftet med företagsamhetsfostran endast är att stimulera utvecklingen av kvalifikationer för företagande. Hilde och Noel hör till dessa fyra lärare och de uttalar sig så här när de får associera kring fostran till företagsamhet:

Vad tänker du på när du hör fostran till företagsamhet?

*Nå, jag tänker ju på det här som vi har haft i skolan, vi har ju haft några elever med i de här företagsamhetskurserna, historia-och-samhällslära-läraren har kört det här... Till exempel har två flickor startat en ridskola och köpt en häst, och driver fortfarande det här företaget. Det är ju nu två-tre år sedan, kanske. Och en flicka målade akvareller och gjorde en almanacka som hon sålde det året och så vi haft.. Ja, och så driver två flickor skolans café, elevcafé, som en företagsamhets.. verksamhet... Jo, och någon har gett ut en skiva.. eller kassett, var det väl..*

Så du tänker på den här konkreta företagsverksamheten?

*Jo, det tänker jag på, jo.*

Vad är då syftet med fostran till företagsamhet?

*Nå, förstås hamnar de ju att tänka efter, att fungerar det i verkligheten och lönar det sig så att man inte går på minus*

Är syftet då att det ska vara en så bra idé så att den är konkurrenskraftig och man inte går på minus?

*Joo, ja. (Hilde, F)*

*Nå, ordet kreativitet kommer nog kanske på första plats och att elever "får det att hända", om jag får använda det uttrycket, att de är företagsamma, för jag har ju haft.. Det var roligt ifjol, jag hade ett företag inom c-kursen, som.. /../ de grundar företag och öppnar bank, och det är en stor händelse då när de öppnar bankkonto. Eleverna var väldigt företagsamma, jag hann knappt med i svängarna innan de hade delat ut reklamblad och de kom snabbt igång och det var ett framgångsrikt företag.. Och entusiasm /../ och att de vill upptäcka, vara nyfikna, och så får de träna den sociala kompetensen, de får många möjligheter att prata med folk utanför skolan...*

Är det en konkret kurs?

*Mmm (nickar).*

Vad är syftet med fostran till företagsamhet?

*Det yttersta är väl nog kanske att de ska våga bli en del av dem som, kanske, vågar starta eget och bli kvar här, för det handlar det om /../ Men fastän de inte blir företagare så får de träna sig att ta kontakt med folk, och att ta sig fram, ta sig fram i livet. (Noel, A)*

I Noels och Hildes uppfattningar är syftet primärt knutet till att stärka utvecklingen av kvalifikationer riktade mot företagande. Att kunna bedriva företagsverksamhet är enligt dem det övergripande syftet med företagsamhetsfostran. Hilde betonar objektet profittänkande, att verksamheten skall vara lönsam och till nytta för företagets ekonomiska tillväxt. Fokus ligger på vinstmöjligheter. Noel lyfter, förutom företagskunskaper, fram kreativitet, initiativkraft, mod och social kompetens. Underkategorierna förmåga till aktivitet och inre styrka ses i detta sammanhang som egenskaper som i första hand bidrar till att stimulera funktionella kvalifikationer för företagande<sup>75</sup>.

Ines hör även till dem vars uppfattning om pedagogiskt entreprenörskap klassificerats i beskrivningskategorin teknisk verksamhet. Men hon betonar att syftet

---

<sup>75</sup> Därför har en linje dragits från fokuseringskategorin *Stimulera utveckling av kvalifikationer för företagande* till underkategorin *Förmåga till aktivitet*. Totalt har 11 uttalanden klassificerats till denna underkategori som betonar att syftet är att utveckla kvalifikationer för företagande.

med fostran till företagsamhet borde vara något annat än enbart det företagsinriktade som hon ställer sig ytterst kritisk till.

*Nå det första som slår mig, är ju att vi ska ha dem att producera något, bara för att de ska lära sig att ha ett företag, och då är jag negativ (he he he) på det sättet att de ska lära sig.. Jag tänker nu direkt på varor och förtjänst.. /../ Jag tänker på ett konkret företag, med ekonomiska kalkyler, och allt möjligt sånt, och jag tycker inte att jag vill ha med det i högstadiet. /../ Just den biten att ha ett företag, och att det bara ska gå ut på att lära sig att förtjäna pengar, så det reagerar jag negativt på, det gör jag.*

Vad anser du att syftet med fostran till företagsamhet borde vara?

*Nå, det är att tro på sig själv och lära sig att samarbeta, och att överlag kolla upp saker, vad det finns för möjligheter för mig, att till exempel börja studera språk, utan att det enda skulle vara att bli språklärare. Att lära sig att ta reda på, att ha visioner. Men jag tycker inte om den ekonomiska biten, för jag tycker att allt är så krasst uppbyggt nu för tiden, att allt går ut på att vi ska ha företag för att förtjäna pengar. (Ines, F)*

Ines betonar att syftet med fostran till företagsamhet borde vara riktat mot den personliga utvecklingen, där initiativkraft och självförtroende ses som centrala egenskaper för att stimulera företagsamhet. Trots att hon här företräder en teknisk syn på fostran till företagsamhet vill hon ändå framhålla en egen dimension och då lyfter hon fram utvecklingen av personliga egenskaper som ett centralt syfte i motsats till det företagsekonomiska. Men fostran till företagsamhet uppfattar hon i den första innebördsorienteringen alltså som en rent teknisk verksamhet där målsättningen är att utveckla funktionell företagsamhet.

#### *Fostran till företagsamhet som teknisk och immanent verksamhet*

I tre uttalanden har tekniska verksamheten kombinerats med den immanenta. I likhet med Ines' uppfattning ovan anses syftet med fostran till företagsamhet delvis vara riktat mot utvecklingen av personliga egenskaper. Till skillnad från Ines har lärare inom denna kategori hunnit något längre i sina tankeformulering-

ar och anser att syftet med företagsamhetsfostran i den normala undervisningen faktiskt handlar om att stimulera utvecklingen av personliga egenskaper. De har en tudelad uppfattning och betonar att det finns både en yttre och en inre dimension av verksamheten, där den yttre genomförs som teknisk verksamhet och den inre motsvaras av immanent verksamhet.

*Nå, det är ju så där lite dubbelt, för att i och med just det här projektet har jag ju då en kurs som handlar om ekonomi och företag.. företagsekonomi och national-ekonomi, så där finns ju den där företagsbiten, att grunda ett företag, att starta ett litet företag, den delen.. som ju då också förstås är väldigt omfattande och där det också gäller att ha den här inre företagsamheten, att man kan gå ut och ta reda på vad som behövs, och se vad som krävs, göra undersökningar. Så den är kanske lite dubbel den där fostran till företagsamhet, att man kan se det kanske på olika sätt.. att man också kan se det här som vi gör i den normala undervisningen, att vi försöker också få eleverna engagerade, och intresserade, så att de tar reda på mera, att de blir företagsamma på det sättet. ././ Alltså jag är kanske mer intresserad av att eleverna själva ska ta reda på, det tycker jag att än så länge är det viktigare. ././ Det här med att man är aktiv, och själv tar ansvar, och söker reda på saker, tar reda på, att företagsamhet på det viset, att man blir självständigare, mer oberoende... ././ Det kommer att komma in i en viss kurs för just det här att försöka grunda då antingen.. om vi nu då sedan gör det i praktiken, eller gör vi det bara i teorin ..men att där så kommer just det här då med att man grundar ett företag, så det är ju också företagsamhet ..Men för mig så känns det som att det är två lite olika saker, även om dom går in i varandra... (Gisela, G)*

Gisela betonar initiativkraft och självständighet jämsides med kunskap om företagande och ekonomi. Likaså gör Max när han definierar fostran till företagsamhet som dels teknisk, dels immanent verksamhet. Han vill tala om ”människans förmåga till att bli företagsam” och i det uttrycket sätter han inre motivation, förmåga att ta sig fram och utvecklas och social kompetens. Utveckling har klassificerats i underkategorin förmåga till aktivitet och står för förmågan att vilja lära sig nya saker, söka ny kunskap och framförhållning.

Första tanken är ju att vi ska göra dem till företagare, det är det första jag kommer att tänka på, men jag är ju medveten om att man kanske ska se det ur ett lite större perspektiv.. Då man riktigt sätter sig ner och funderar på det och tänker på vad det betyder för mig, så kom jag fram till att egentligen borde man ju tala om människans förmåga till att bli företagsam, alltså att man har den här inre motivationen att söka efter kunskap, att ta sig fram, och på olika sätt utveckla sig själv som människa, det är nog så jag ser det. Jag ser den här mera... inre liksom, betydelsen av det. Men så där i yttre bemärkelse, så det är klart att då tänker jag genast på att, jaha, nog skulle det kanske vara bra om vi också skulle syssla lite med att lära dem grunderna i hur man, så att säga, blir en företagare. Många här, åtminstone i vår kommun, tycker att vi har för många som går i gymnasiet, och som sedan försvinner härifrån och inte kommer tillbaka när de väl har fått sin högskoleutbildning, och då förlorar vi den här intelligentian i kommunen..../ Och det har ju faktiskt förespråkats att vi skulle få en inriktning på företagsamhet, där vi då skulle ta in kurser som skulle befrämja företagsamhet, så att vi kanske skulle få dem att komma tillbaka och grunda företag här, när de har skaffat sig den här utbildningen.. Men det har nu inte funnits någon riktig initiativ.. förmåga i kollegiet att genomföra...../

Tycker du att det är nödvändigt att de här båda aspekterna ska finnas med för att man ska kalla det fostran till företagsamhet ?

Jo, jaa, jag skulle säga att den inre nästan är viktigare.. Alltså det där att man fostrar eleverna, tycker jag liksom, helt överensstämmer med målsättningarna, för det är det vi sysslar med i grundskolan och i gymnasiet också, att skapa elever som har den här förmågan att kunna ta sig fram och söka efter kunskap och se var den finns och liksom på det sättet vara företagsamma. Samarbetsförmåga och kommunikativa färdigheter och sådant, det tror jag är grunden till att vara företagsam. Men jag är inte så säker på... den där andra biten, om den absolut är en nödvändig förutsättning sen, om den måste in, jag vet inte... Jag är inte riktigt någon vän heller av det här, som jag vet att man gör, att man plockar in någon enskild kurs, för jag är inte så säker på att vi når så riktigt långt med det, utan vi skulle måsta integrera det i så fall med alltihopa. Annars är risken att det finns där en kort tid, och sen är det borta igen. (Max, D)

Max förespråkar fostran till företagsamhet som immanent verksamhet framom teknisk och frågar sig om den företagsinriktade delen överhuvudtaget måste fin-

nas med i det som kallas fostran till företagsamhet. Han är kritisk till enskilda kurser och betonar i stället vikten av integration, i bemärkelsen förening av gemensamt synsätt och pedagogiskt utförande bland lärarna, för att lyckas med företagsamhetsfostran. Diskussionen om integration och samarbete leder oss vidare till den tredje beskrivningen.

### *Fostran till företagsamhet som kooperativ verksamhet*

Integration och samarbete betonas framför allt i den tredje beskrivningskategorin där fostran till företagsamhet ses som *kooperativ verksamhet*. Verksamheten är riktad mot samhälle och näringsliv. Pedagogiskt entreprenörskap upplevs vara en verksamhet där skolan kan dra nytta av den kunskap som finns utanför den institutionaliserade utbildningen, bland annat i syfte att akklimatisera eleverna och ge dem en beredskap så att de klarar av det kommande yrkeslivet. Samtliga lärare (12/12) vars svar klassificerats så att de hör till den kooperativa verksamheten, lyfter alltså fram att ett av syftena är att öka yrkeslivskänndomen. De poängterar att företeelsen är en verksamhet där det autentiska, i betydelsen verklighetsförankring, skall uppmärksammas. Eleverna borde få uppleva närkontakten med samhället och genom samarbete utveckla kunskap och kvalifikationer som avspeglar målsättningen med fostran till företagsamhet.

Inom kategorin kooperativ verksamhet anser lärarna att målsättningen är riktad mot flera mål. Ingen anser alltså att fostran till företagsamhet som kooperativ verksamhet enbart skulle syfta till att öka exempelvis yrkeslivskänndomen. Hälften av lärarna (6/12) har avgett svar som klassificerats enbart inom kategorin kooperativ verksamhet, men syftet är tu- eller tredelat. Paul och Ruben betonar, förutom yrkeslivskänndom, att syftet är riktat mot utvecklingen av kvalifikationer för företagande. Underkategorierna förmåga till aktivitet, i form av initiativkraft och kreativitet, inre styrka, i form av mod och självförtroende samt en gynnsam attityd i bemärkelsen positiv inställning är då riktade mot dessa syften



på samma sätt som de svar som tidigare identifierades enbart hörande till den tekniska verksamheten.

*När skolan samarbetar med näringslivet och eleverna lär sig i arbetet. Det tycker jag att är fostran till företagsamhet. /.. / Jag tror att i och med att de är ute i arbetslivet så måste de.. Alla gånger är inte handledaren bredvid och säger vad de ska göra, många gånger måste de själva ta initiativ och göra en uppgift. /.. /*

Vad är syftet med fostran till företagsamhet enligt dig?

*Skapa företag, och där tror jag nog också, ska vi säga fast man är anställd, att samarbetet med arbetslivet och erfarenheterna därifrån utvecklar ju nog kreativiteten, också för en vanlig anställd, att man blir mera kreativ, och att man kanske inte är rädd för obekanta uppgifter, att man kan lösa dem på olika sätt... Ska vi säga att särskilt här i trakten, där vi har en negativ befolkningsstruktur, så är det här en viktig sak, som är A och O egentligen, om man tänker områdesmässigt, inte om man bara tänker på individen, utan på hela området, så är målet att skapa företag, och då behöver individen utveckla kreativitet och självförtroende, ja och mod är också viktigt, och kanske lite envishet. (Paul, C)*

*Jaa, jag associerar till att man ska få en lättare väg att kanske börja med eget, att kanske starta ett företag och känna till villkoren, och framför allt att känna till svårigheterna. Vi har företagsutbildning, men beredskapen kan man inte ge från en skola över alla saker som en företagare behöver kunna, för där finns så många saker som kanske inte är så mycket beroende på utbildning, utan det är mera att man vågar, att man har en idé som är så pass stark, man har en sådan tro att någonting kommer att lyckas, och att man då vågar starta med någonting som kanske någon annan inte tror på. Det är sådana saker som man inte kan ge en elev genom att lära marknadsföring eller affärskunskap /.. / När de får söka sig ut till olika företag, så får de erfarenheter och de får skapa sig en egen uppfattning om hur det är att ha ett företag, om de själva någon gång tänker starta ett. Eller få kunskaper därifrån och få prata med människor som håller på och på det sättet få en uppfattning om för- och nackdelar med företagsamhet. /.. / Så det handlar om att fostran dem också till det här yrket och till ett arbetssamhälle. (Ruben, D)*

Kännedom om yrkeslivet och kvalifikationer för företagande står här i fokus, liksom betydelsen av äkthet och samhällskontakt. I samarbete med det omkringliggande samhället utvecklas kvalifikationer som är betydelsefulla i arbetslivet, oberoende om eleverna sedan kommer att arbeta som egenföretagare eller som anställd. Kvalifikationerna utgörs inte enbart av yrkesfärdigheter, utan även av attityder, kommunikativa förmågor och sociala färdigheter.

### *Fostran till företagsamhet som kooperativ och immanent verksamhet*

I tre uttalanden har svaren kunnat kategoriseras hörande till såväl den kooperativa som den immanenta verksamheten. Lärarna lyfter då fram betydelsen av att både samarbeta med samhället utanför skolan och att samtidigt se fostran till företagsamhet som en naturlig del i det dagliga skolarbetet.

*Nu när jag tänker på företagsamhetsfostran i skolan så tänker jag just på det här med initiativtagande, inre företagsamhet, att få passiva elever eller passiva människor om vi säger så, att bli mera aktiva och ta tag i saker och ting. ../ Det tycker jag är inre företagsamhet, att hos varje individ så väcks det liksom en sådan här naturligt inbyggd tanke att "okej, hur ska vi lösa det här och vad kan jag göra för att förbättra den här saken" – att en sådan här positiv vinkling av saker och ting, samtidigt som man försöker vinkla det negativa i ett fenomen på ett positivt sätt, att de finns möjligheter att lösa det, åtgärda det. ../ Ju yngre eleverna är desto viktigare tycker jag att den här inre företagsamheten är, och sen när vi kommer upp i åldern, så småningom, så då utgår jag ifrån att om det här syftet, om det här målet uppnås, så skulle den här inre företagsamheten ha stärkts hos barnen och ungdomarna, och då kan man mera satsa på det här just, med kontakten till företagen...../ Jag tycker att det är viktigt sen när eleverna kommer upp i högstadiet och gymnasiet, och i yrkesutbildande åldern, så då är företagsamhetsfostrans uppgift att öppna skolan mot företagen och vise versa. I dag är ju skolorna tyvärr ganska slutna institutioner, som inte så mycket, kanske, har kontakt med yttervärlden. Det är kanske lite att överdriva, men ganska mycket är det ju på det viset. Vi pratar nog i skolan om industrier, och vi pratar dagligen, just i mina ämnen, så brukar vi dagligen diskutera vad som händer ute i världen, men ändå så är det på något vis, att vi sitter där i vår lilla värld, och kanske ändå tycker att vi inte har någonting*

*med företagen att göra direkt, och då tror jag nog att den här fostran till företagsamhet kan ha som syfte och mål att öppna dörrarna mellan skolan och företagen, så att man liksom, med tanke på framtiden, kan utbilda eleverna så att utbildningen går parallellt med det vad företagen vill ha, och att det blir ett sånt här samarbete.*

Vad är syftet med fostran till företagsamhet?

*Jag tycker att det skulle vara att på ett ännu bättre sätt, i skolvärlden, rent pedagogiskt gå in för, mera det här med aktiva elever, som att väcka nyfikenheten, så att eleverna aktivt faktiskt arbetar mera i skolan. Inre företagsamhet på det viset, att eleverna på ett naturligt sätt deltar, om vi säger så, i undervisningen, i lektionen, så att det inte mera är det där, att läraren är den som ger, och eleven är den som ska ta emot, utan att det blir mera en sån där, en helt förändrad situation, där eleverna på ett naturligt sätt ser att de ska delta. Och på det viset liksom, helt enkelt, få någonting ut av det. (Kajsa, E)*

I Kajsas uttalande betonas individuell företagsamhet. Företeelsen uppfattas som en genomsyrande verksamhet, vilken strävar efter att utveckla personliga egenskaper hos eleverna. Detta framkommer när Kajsa får berätta om syftet. Fostran till företagsamhet som kooperativ verksamhet anser hon att kunde tas upp först i den grundläggande utbildningens högre årskurser. Hon menar att det kan vara en åtgärd för att skolan inte skall fjärmars från samhället och för att förbereda eleverna för det kommande arbetslivets krav. Även i följande excerpt motiveras den genomsyrande verksamheten parallellt med den kooperativa.

*Jag tänker mer på företagsamhet att det skulle bli som en helhet i hela skolan. Just att man lär sig att ibland måste man spotta i (he he) nävarna och ta tag och jobba ././ Det är svårt att definiera att det här är fostran till företagsamhet, för jag tycker att mycket av det vi gör i skolan - och som vi skulle kunna göra mycket bättre - så kan sättas under det här med företagsamhet, att.. Har du ett gott självförtroende, vet du att det krävs att du jobbar och så, så då kan du bli en bra företagare. ././ Just att man skulle ha ett bra självförtroende så man vågar satsa, att man skulle veta att man kan och klarar det här, och inte vara rädd för att prova på. Jag tror inte att man kan lär sig det på ett visst antal timmar i ett ämne, utan det skulle vara bättre med något slags samarbete mellan flera ämnen, att man skulle göra någon*

*större sak av det /...då är det bättre att göra något på riktigt än att man sitter i ett klassrum och låtsas /.../ Jag kan ta ett konkret exempel från en praoplats då en elev hade drömt om att vara på (en viss firma) och efter första dagen ringde han mig och var jättearg.. ”Inte hade jag farit dit för att kratta löv”. Jag fick förklara att om du har ett eget företag så kanske du måste kratta löv ibland (he he). Att du måste vara beredd att vara flexibel och göra en massa saker – särskilt i början så krävs det en stor arbetsinsats. Och det är sådant jag tycker att vi borde satsa på i högstadiet, så länge vi har hand om ungdomarna.. Än att vi bara lär dem konkreta färdigheter. Att fastän man kan bokföring så kanske man inte blir en bra företagare trots det, om man inte är beredd att ge de här krafterna som behövs.. Att i den ordningsföljden, att först bli en sådan människa som vågar ta risker och vågar jobba och vågar satsa. /.../ Vi borde få så mycket timmar så att vi kan göra studiebesök och bearbeta studiebesöken efteråt.../och få in andra instanser, typ Arbetskraftsbyrån. Det är ju till dem man ska vända sig sedan om man får en häftig företagsidé (hehe) och om man behöver hjälp med att starta upp något, att inte eleverna ser Arbetskraftsbyrån enbart som ett ställe dit man far då man blir arbetslös, att de får de här kontakterna utåt. (Ada, E)*

Ada har svårt att definiera vad som är fostran till företagsamhet i skolan, därför att hon tycker att mycket av det som görs kunde räknas dit, vilket visar på en uppfattning om företeelsen som immanent. Hon syftar på utvecklingen av personliga egenskaper såsom förmåga till aktivitet, inre styrka och en gynnsam attityd. Synen att fostran till företagsamhet är en kooperativ verksamhet tar sig där emot uttryck i att hon efterlyser samarbete mellan flera ämnen, äkthet i verksamheten och exemplifierar med praoverksamhet. Hon fastställer en ordningsföljd för utvecklingen. Först borde läraren sporra till individuell och social företagsamhet där inre styrka, mod att ta risker och våga (vilja) arbeta betonas. Där efter borde uppmärksamheten fokusera på funktionell företagsamhet i form av egen företagsverksamhet. I följande excerpt följs samma mönster i distinktionen mellan individuell, social och funktionell företagsamhet.

*Nå, nog är det väl det att man har en inre företagsamhet, som.. eller att man är aktiv utanför skolan i olika hobbysammanhang eller fritidssysselsättning, och i sko-*

lan att man gör saker och ting med eleverna, är kreativ. Redan det är väl att vara företagsam om man skriver en uppsats exempelvis.. Men sen det här att vara företagsam på det sättet att man skulle bli en företagare så det är inte riktigt samma sak. Nog har skolan säkert alltid varit ganska.. eller försökt skapa kreativa elever och försökt göra dem företagsamma. Inte behöver alla bli företagare, utan det betyder att man är driftig och företagsam och försöker. Att man är aktiv och kreativ. Att man har lärt sig att vara kreativ redan från skoltiden. Så jag tycker att syftet inte behöver vara det här med yttre.. att bli företagare. Att fostra folk till företagare - kanske det inte är ett måste! ../

Vad är syftet med fostran till företagsamhet?

Nog är det väl något slags mål att göra dem kreativa och att de klarar av att anpassa sig till det här nya samhället som är väldigt tufft och krävande, att man i princip ska vara något slags "hypermänniska" - då du söker ett arbete så måste du klara dig på den här hårda marknaden, de frågar allt möjligt och det är psykologiska tester hit och dit och man gör ett väldigt stort nummer av att söka ett arbete och få ett arbete. Så det, att de skulle klara av den här pressen, ha så många olika färdigheter som möjligt och helt enkelt vara kreativ och vara en sån som vill framåt. ../ Och sen att de (eleverna) skulle bekanta sig mera med kommunen, så att de kanske någon gång i framtiden vill flytta tillbaka och då skulle målet kunna vara att samarbeta med de här företagen, så att de, nåja inte ännu, skulle kunna börja rekrytera och se vem som kanske kunde vara framtida arbetstagare i mitt, eller våra företag. Så nog handlar det också om att lära känna kommunen bättre och få in ett slags attitydfostran, att det kunde vara bra att flytta tillbaka hit efter studierna, att de skulle få en positiv bild av kommunen och lära känna den bättre. (Zacke, A)

Både Kajsa, Ada och Zacke betonar samtliga tre syften, att målet handlar om att stimulera individuell, social och funktionell företagsamhet. Detta sker genom kooperativ och immanent verksamhet. Personlig utveckling lyfts fram och förmåga till aktivitet är en central egenskap. Ada och Zacke anser att fostran till företagsamhet bland annat stimulerar inre styrka i form av ökat självförtroende inför yrkeslivet. Mod och en positiv inställning är andra objekt som framkommer. Den kooperativa verksamheten syftar enligt Zacke till att utveckla såväl en

sund yrkesberedskap som en positiv bild av kommunen som underlättar övergången från studier till arbetsliv.

### *Fostran till företagsamhet som immanent, teknisk och kooperativ verksamhet*

I tre uttalanden förekommer samtliga identifierade verksamhetssätt. Valter, Desiré och Elna anser att fostran till företagsamhet kan definieras som immanent, teknisk och kooperativ i olika hänseenden. Valter och Desiré betonar dessutom alla tre syften.

*Ja, företagsamhetsfostran.. om man tänker så där, och inte tänker skolmässigt så tänker man ju kanske mer på pengar än på kunskap, först. Men sen om man sätter det i ett skolsammanhang får det en vidare betydelse, tycker jag. Företagsfostran (observera benämningen) behöver ju inte enbart, tycker nu jag, bara vara att man skapar företag, utan också att man kanske är företagsam. ../ Vi har haft kurser i företags.. vad heter det.. ung företagsamhet.. någon gång, och det gick ju väldigt mycket ut på att bilda bolag, ha en verksamhetsidé och se hur den här verksamhetsidén fungerade och vad den gav för resultat ../ Men företagsamhet kan ju vara det att vi har elever som söker sig sommarjobb, kanske utomlands.. Företagsamhet är att man läser anslagstavlan, ser att det är ett ungdomsläger någonstans i ute i Europa, har möjlighet att anmäla sitt intresse, komma med på det här... Företagsamhet med aktiviteter i skolan, konserter och så vidare... Och så traditionella saker i högstadiet och gymnasiet som dagsverke till exempel. (Valter, D)*

Valter reflekterar ur två perspektiv dels skolmässigt, dels vad han uttrycker som ”inte skolmässigt”. Till det förra hänvisar han såväl individuell som funktionell företagsamhet, medan det senare perspektivet innefattar enbart tankar om företagsamhet som konkret företagsverksamhet. Uppfattningen om fostran till företagsamhet som en immanent verksamhet framkommer i hans sätt att relatera till det alldagliga skolarbetet. Att han ser företagsamhetsfostran som teknisk verksamhet syns i hans hänvisning till kurser i Ung Företagsamhet, och kooperativ verksamhet identifieras i hans uttalande om relationen till samhället i form av

dagsverksinsamling<sup>76</sup>. Till skillnad från Valter förefaller Desiré att ha en större teoretisk kunskap om företeelsen och hon utnyttjar terminologin i sin förklaring.

*Jag tänker både på den här inre företagsamheten, alltså kreativitet och initiativförmåga och så vidare, och så den här yttre företagsamheten som handlar om den konkreta företagsverksamheten i traditionell bemärkelse. Men just den här fostran till företagsamhet, så vill jag nog se över hela linjen, allt från att barnen är riktigt små till att de går i yrkesskola och gymnasium. Så det handlar inte enbart om det här att de ska bli företagare utan det är just det att man ska kunna bibehålla barnets naturliga nyfikenhet och initiativförmåga. /./ Jag ser det som en fortgående process som ska pågå hela tiden, helst i alla ämnen, så mycket som möjligt. I viss mån krävs den här traditionella undervisningen men den skulle nog kunna minimeras tycker jag. /./ Jag tycker att yttre företagsamhet passar ganska bra på andra stadiet för att.. Ifall eleverna inte grundar egna företag, så blir de anställd hos något företag, och då är det bra för den yttre företagsamheten och det ekonomiska tänkandet, oberoende vad de jobbar med.. /./ Syftet är då att vi ska hjälpa eleverna att bli mera kreativa och initiativrika, självständigt tänkande och analyserande individer (he he), låter högtflygande, men i princip. Och att de också ska lära sig att vara kritiska till den här informationen som de får så att de klarar av att analysera information och bilda sig en egen uppfattning.*

Hur går det till?

*Nå just på andra stadiet, här på (vår skola) har vi Ung Företagsamhet, och det tycker jag att lär dem både inre och yttre företagsamhet. Inre företagsamhet på det sättet att de får jobba självständigt och samverka i grupp, både med andra elever men även med lärare och ekonomiska rådgivare som de har kontakt med från näringslivet, och ännu kunderna som företaget har, kunder och leverantörer. Så egentligen av alla "företagets intressenter", alla organisationer och myndigheter och personer som de kommer i kontakt med så lär de sig inre företagsamhet. Och också det här att man delvis har teoriundervisning och de får kunskap om bokfö-*

---

<sup>76</sup> Dagsverksinsamlingen bygger på en dags arbete, ett dagsverk. Skolelever och studerande arbetar en dag och donerar sin lön till Dagsverke rf, som har bedrivit utvecklingssamarbetsprojekt sedan år 1967. Med de insamlade medlen genomförs olika utvecklingssamarbetsprojekt som förbättrar livssituationen och de mänskliga rättigheterna för barn och unga i utvecklingsländerna (Online, 2006: <http://www.taksvarkki.fi/>).

*ring, om resultat- och balansräkning och om andra ekonomiska kalkyler och pris-sättning, så på det viset lär de sig om yttre företagsamhet. (Desiré, G)*

Desiré gör en starkare betoning på företagsverksamhet än Valter gör och hennes uppfattning utgår från den profil som Ung Företagsamhet står för, medan Valter vill tona ner den företagsinriktade uppfattningen. Desiré lyfter fram såväl individuell och social som funktionell företagsamhet i sitt svar. Hon framhåller att metoder som sporrar eleverna att arbeta dels självständigt, dels i grupp både inom och utanför skolan inverkar främjande på företagsamheten.

Även i Elnas fall har såväl det immanenta, det kooperativa som det tekniska verksamhetssättet identifierats. Men till skillnad från Valter och Desiré lyfter hon inte fram alla tre syften. Utvecklingen av personliga egenskaper lämnas därhän. Jag återkommer till Elna i följande avsnitt och får då en förklaring till denna uppfattning.

*Mm, det är en sån där dubbelbottnad grej, antar jag. Vi har vissa valbara kurser som vi kallar block inom vilka man kan välja företagsamhet och det handlar då riktigt om grunderna i företagsamhet (hon menar företagsverksamhet). Och det är klart att det kan vara en bra grej för en del, men allihopa kommer inte att bli företagare och det kan de inte heller bli. ../ Men så har vi ju väldigt mycket kontakter med näringslivet och på den vägen får de ju också se en del av det här... Men de allra flesta när de går ut härifrån, så söker jobb eller söker sig till vidare utbildning. Det är inte så hemskt många i det här skedet som startar eget, för jag antar att de tycker kanske att de är rätt så unga, vilket de ju är, att de vill ha lite mera erfarenhet och kanske mera utbildning innan de börjar med någonting ../ Nog kan det också ha, ska vi säga, mera långsiktiga konsekvenser, att man får grunden här och har tankarna med sig och skaffar sig en viss erfarenhet och sen först, någon gång långt in i framtiden, startar man (ett företag).. Nog kan det vara så också.. Men om vi tänker på hela skolan här, så på sätt och vis så har vi väl en sån policy att vi ska tänka i de här företagande termerna, på det sättet att vi ska måna om att inte slösa med material, vi ska tänka på hela processen från början till slut, att man planerar ett arbete, att man gör den här produkten, att man sen får ut den*



*också till kunderna, för vi har ju kundarbete på alla avdelningar, så de (eleverna) är involverade allihopa i det här mer eller mindre hela tiden.. I och med att man får en beställning, man tar emot kunden, och så kör man hela processen till slut så att säga. Så på det sättet har vi ju fostrande färdigt inbakat utan att säga att vi har fostrande till företagsamhet. Så de får ju den vägen se hur det går till i verkliga livet. (Elna, H)*

Elna betonar yrkeslivskännedom och kvalifikationer i företagande som centrala syften. Hon exemplifierar med aktiviteter från den läroanstalt hon arbetar inom och framhåller att det är en genomsyrande verksamhet, en allmän policy i läroanstaltens verksamhet att fostra till företagsamhet. Den tekniska synvinkeln framkommer i hennes uttalande då hon nämner att det förekommer ”vissa valbara kurser”, medan uttalanden om att kontakterna till näringslivet, tillsammans med det reella kundarbetet, illustrerar hennes uppfattning om företagsamhetsfostran som kooperativ verksamhet.

### *Konklusion*

Avslutningsvis vill jag sammanfatta den första innebördsorienteringen som bygger på lärarnas spontana reflektioner kring fostran till företagsamhet och dess syfte. Genom bearbetning av de svar som framkom i intervjuens första del har lärarnas uppfattningar kartlagts. Slutligen har tre kvalitativt skilda beskrivningskategorier utmejslats. Antingen uppfattas fostran till företagsamhet som immanent, teknisk och/eller kooperativ verksamhet i det pedagogiska sammanhanget.

*Immanent verksamhet* karakteriseras av en vilja att integrera företeelsen i allt pedagogiskt arbete. Den betraktas närmast som en attityd eller ett tänkesätt. Elevernas inneboende företagsamhet lyfts fram och stimuleras. Det läggs större vikt vid utveckling av individuella, personliga egenskaper framom kunskaper och färdigheter fokuserade på funktionell, samhällsinriktad företagsamhet. Förmåga till aktivitet, inre styrka och gynnsam attityd är egenskaper som utvecklar indi-

viden i en positiv riktning och som gynnar henne såväl i det dagliga skolarbetet som i det framtida arbetslivet. Kunskap om företagande och yrkesliv har en mindre framträdande position och nämns som en sekundär målsättning i den personliga utvecklingen.

Den *tekniska verksamheten* karakteriserar en temporär bild av företeelsen. Den kan konkretiseras som en kurs, ett projekt eller ett enskilt läroämne som genomförs under en viss period i den normala undervisningen. Syftet är att erbjuda eleverna möjlighet att utveckla funktionella kunskaper och färdigheter i företagsverksamhet och ekonomiskt tänkande. Egenskaper såsom förmåga till aktivitet, inre styrka och ”gynnsam” attityd är erforderliga med tanke på förutsättningen att kunna starta och driva företagsverksamhet.

I den *kooperativa verksamheten* betonas skolans interaktion med samhälle och näringsliv. Syftet är inte enbart riktat mot att stimulera utveckling av yrkeslivskännedom, utan även av personliga egenskaper, attityder och kvalifikationer för företagande. Samarbetet med samhället utanför skolan anses bidra till att hos eleverna internalisera och utveckla kvalifikationer som motsvarar samhällets krav och som gör att övergången från utbildning till arbetsliv blir så smidig som möjlig.

Jag har undersökt huruvida de variationer som förekommer i lärares innebördsrelaterade uppfattning varierar mellan könen och om det finns skillnader i uppfattningar mellan de lärare som deltagit, respektive de som inte deltagit, i fortbildningsprojektet ”Skola och samhälle – strategi för företagsamhetsfostran från förskola till högskola”. Beträffande könsaspekten förekommer endast små skillnader. Värt att notera är att de kvinnliga lärarna i någon större utsträckning definerade fostran till företagsamhet som teknisk verksamhet, vilket framkommer i tabell 5.

Tabell 5. Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas första innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet i undervisningen.

	Immanent	Teknisk	Kooperativ
Man	9	5	6
Kvinna	8	8	6

Mellan de lärare som deltar respektive inte deltar i fortbildningsprojektet är det också i uppfattningen att företagsamhetsfostran är en teknisk verksamhet som det förekommer en skillnad värd att uppmärksamma. Uppfattningen är nämligen den mest frekventa bland de lärare som *inte* deltar i fortbildningen, medan denna uppfattning är minst frekvent bland de deltagande lärarna, vilket framgår ur tabell 6.

Tabell 6. Fördelning av den första innebördsrelaterade uppfattningen om fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.

	Immanent	Teknisk	Kooperativ
Deltar	9	4	7
Deltar inte	8	9	5

Den konklusion som kan dras av den första innehållsorienteringen är att lärarna uppfattar fostran till företagsamhet som immanent, teknisk eller kooperativ verksamhet. I den immanenta verksamhetsformen är det mest frekventa syftet att stimulera till utveckling av personliga egenskaper medan de två andra syften förekommer mindre frekvent. I den tekniska verksamhetsformen är syftet i högre grad riktat mot utvecklingen av kvalifikationer för företagande än mot utveckling av personliga egenskaper respektive utveckling av yrkeslivskänedom. Syftet att öka yrkeslivskänedom betonar hos samtliga lärare som uppfattar fostran till företagsamhet som en kooperativ verksamhet. Två lärare som inte klassificerats till denna beskrivningskategori betonar även detta syfte jämsides med de två andra syftena. Flera av lärarna ansåg det vara betydelsefullt att lägga tonvikten på utvecklingen av personliga egenskaper och individuell företagsamhet innan utvecklingen av kvalifikationer för företagande behandlas. I excerpterna

ovan kan denna uppfattning tydligt skönjas hos exempelvis Fia, Örjan, Otto, Kajsa och Ada.

### 4.3 Praxisorientering

Den första innebördsrelaterade uppfattningen bildar en startpunkt för den fortsatta diskussionen. Hur kan då individuell företagsamheten utvecklas och stimuleras? I studiens andra forskningsfråga riktas intresset mot praktiken, mot tankar kring lärarens didaktiska handlande för att stimulera utvecklingen av ett företagsamt förhållningssätt hos eleven. Genom att jag ställde intervjufrågan så att svaren skildrar hur lärare anser att elever blir företagsamma, hade de möjlighet att lägga sitt eget innehåll i begreppet *företagsam*. Detta innehåll behöver inte alltid överensstämma med den uppfattning som framkommit tidigare i intervjun, vilket excerpterna nedan vittnar om, utan riktas i de flesta fall mot de inre dimensionerna av fostran till företagsamhet. Två av de lärare som i föregående avsnitt ansåg fostran till företagsamhet vara en teknisk verksamhet med syftet riktat mot utveckling av kvalifikationer för företagande formulerar nedan en omvärdering gällande praxisorienteringen.

Hur tycker du att elever lär sig att bli företagsamma?

*Öh, tänker vi nu på det här företagsamma på det sättet, att de ska starta något eget eller tänker vi på att de blir aktiva?*

Vad tänker du på då du hör företagsam?

*Ja, företagsam.. Jag tänker kanske inte direkt på det här att man ska starta ett företag utan jag tänker på det här att ta sig för någonting, till och med att ta initiativ, att göra någonting självmant så att säga, att det ska komma inifrån, att det här ska jag göra, och det behöver inte alls vara frågan om företag, alltså jobb på det viset.*

Men du kopplar inte det till fostran till företagsamhet?

*Ja, nu gick det upp ett ljus att, joo det är ju det också... företagsamhet på det viset, jo jo! (Elna, H)*

Elna hade inte uppfattat företagsamhet utgående från detta perspektiv och därför hade hon i den innebördsorienterade frågan inte relaterat syftet med fostran till företagsamhet till att stimulera utvecklingen av inre personliga egenskaper. Individuell företagsamhet inbegriper bland annat självtillit, initiativtagande och självstyrning. Hilde hörde till dem som i innebördsorienteringen företrädde en teknisk syn med syftet riktat enbart mot utveckling av funktionella kvalifikationer för företagande. När hon fick svara på den praxisorienterade frågeställningen skedde en omvärdering.

På vilket sätt lär sig elever att bli företagsamma?

*Ja men nu tänker jag på nåt helt annat förstås (hehehe)!! Nu tänker jag på det att de kommer sig för att göra någonting och då är det väl nog det här med projekt, att de får tänka själva och ta reda på, att man inte serverar allting färdigt.*

*Så där har jag aldrig förr tänkt.*

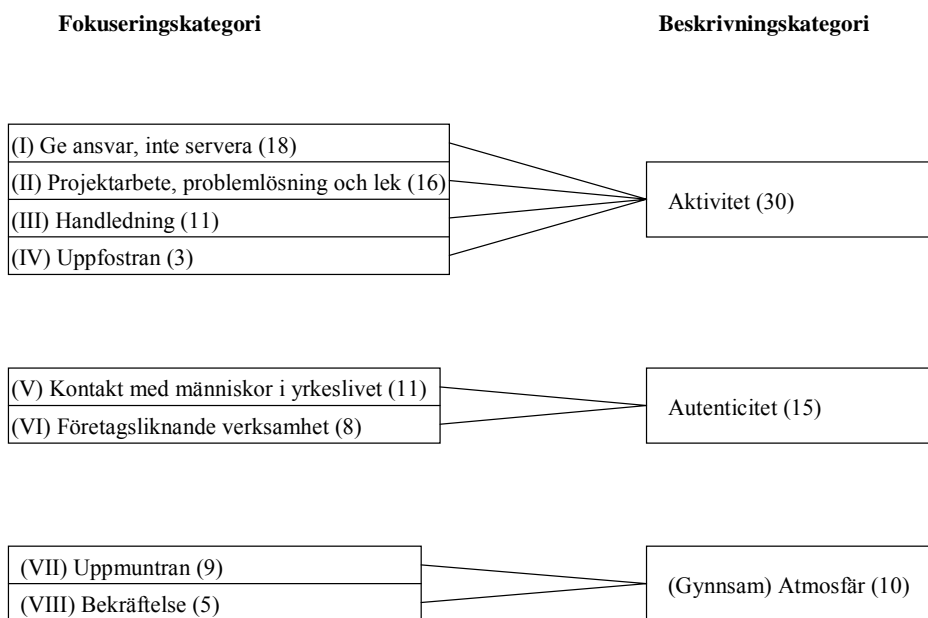
Jaha?

*Nä, alltså jag har bara tänkt att de ska bilda ett företag. Tänka sig! (He he he)*

(Hilde, F)

Hilde fick en aha-upplevelse som hon sedan använde sig av i den fortsatta intervjun. Hon hade inte tidigare tänkt på fostran till företagsamhet som en verksamhet som stimulerar till egen aktivitet och företagsamhet i inre betydelse, utan den tekniska definitionen hade varit förhärskande med syftet inställt på utvecklingen av funktionell företagsamhet. Jag återkommer till diskussionen om omvärdering i avsnitt 4.6.

I den praxisorienterade resultatredovisningen har jag valt att namnge beskrivningskategorierna med A som begynnelsebokstav. Dessa har identifierats utgående från åtta urskiljda fokuseringskategorier såsom illustreras i figur 9. De tre A:na anger vad lärare anser att det pedagogiska arbetet skall innehålla för att stimulera elever att bli företagsamma.



Figur 9. Förutsättningar för stimulering av elevers utveckling av företagsamhet.

*Aktivitet:* Den första beskrivningskategorin har således benämnts aktivitet och omfattas av samtliga lärare. Eftersom begreppet ”företagsam” uppfattas som förmåga att handla och ta initiativ är det förväntat att lärarna betonar vikten av att i undervisningen sträva efter att aktivera eleverna för att stimulera företagsamhet. Lärarna har ofta exemplifierat ur sin egen vardag hur denna stimulans kan ske. För att skydda lärarnas integritet har jag i avslöjande fall valt att inte namnge läraren bakom uttalandet. Fyra fokuseringskategorier beskriver på vilket sätt lärarna anser att aktivitet hos eleverna kan uppnås i det pedagogiska arbetet. Dessa är ofta interrelaterade och lärarna kan placera sig i flera fokuseringskategorier som pekar mot beskrivningskategorin aktivitet.

(I) I fokuseringskategorin *ge ansvar, inte servera* har aderton (18/30) svar kategoriserats. Drygt hälften av lärarna har påpekat betydelsen av att låta eleverna ta

ansvar och inte erbjuda lösningar alltför lättvindigt. Eleverna borde således få mera ansvar i skolarbetet. Det kan gälla såväl kursval som planering och genomförande av olika uppgifter i skolan.

Hur anser du att elever blir företagsamma?

*Att alla har ungefär samma linje, att man inte serverar gratis åt eleverna, utan alla tänker gemensamt att nu ska vi inte servera gratis, utan nu ska vi låta eleverna, låta dom få jobba. (Kajsa, E)*

*Nå jag tror nog att man kanske skulle behöva mer och mer frångå det här gamla systemet som lärarna har haft, att man har matat åt dem all information. Att mer och mer skulle eleverna själva.. Man ger åt dem vissa uppgifter som de ska ta reda på. (Zacke, A)*

*På ett övergripande plan, så i gymnasiet är ju det här kursformatet, årskurslösheten, där eleven själv måste ta ställning om sin framtid t.ex. när det gäller kursval och studietakt och att ansvara för att underkända vitsord blir så att säga höjda och så vidare. Det är ju ett sätt, (he he) elevens ansvarsområde det där. (Örjan, C)*

*Jag skulle behöva bättra mig och låta dem ta reda på själv, att inte servera alltför mycket ... men det är så enkelt att servera! (Anonym jz)*

*Att man skulle tvinga dom att tänka efter själva, på förhand, före de börjar fråga. (Wille, B)*

Lärarna betonade här vikten av att inte betjäna eleverna. Det pedagogiska arbetet skall byggas upp så att eleverna stimuleras till att ta ansvar och själv lösa problem som kan uppstå. Detta beslut kan göras individuellt eller gemensamt i lärarkollegiet. Men ändå upplevs det inte vara så enkelt att ge ifrån sig ansvaret. ”Det är så enkelt att servera” innebär att det är tryggt med kontroll och rutiner. Det kaos som eventuellt kan uppstå när ansvaret överläts åt eleverna kan ibland

upplevas skrämmande. Men ofta är det just genom kaos som kreativitet och fantasi flödar och som aktivitet och originalitet stimuleras.

(II) *Problemlösning* kommer starkt fram i följande fokuseringskategori, där lärarna framhåller betydelsen av att i *projekt* och genom *lek* och fantasi locka till aktivitet. Sexton lärare (16/30) lyfter fram denna aspekt.

*Att de vågar, att de liksom inte blir rädda av en situation som är ny och främmande, utan att de liksom bara på några sekunders tankearbete, så tänker de: "ok nog går det här nog, att man kan göra så där". Och så hittar de på en utväg ur en situation som sätter fantasin i rörelse. Alltså fantasin är en väldigt stark kraftkälla för företagsamhet och den kanske inte alltid utnyttjas i vårt samhälle, och allra minst i vår skola heller ././ Det är nog den enskilda tanken, tanketräningen, alltså fantasin, att de ska kunna få använda fantasin, ganska fritt härja. Att bara hålla på och skriva fack- och sakuppsatser så binder dem till sådant som andra redan har kommit på. Får du fantisera, fast det också bara är fiktion av vardagssituationer, så är det ändå bättre det. (Leo, B)*

*Genom ansvar, att få ett eget ansvar, att de inte matas hela tiden, utan de får känna att de själva måste ta reda på och ha ansvar för en uppgift. Så tror jag åtminstone, att de får den här självständigheten och känner att de lyckas med sin uppgift... ././ Det är nog det här att man har fått ansvar och kan göra något av det och har lärt sig att man kan göra något själv. ././ Ett stort projekt där dom jobbar självständigt och tar reda på olika saker.. och i den här vanliga undervisningen försöka ställa så mycket frågor som möjligt och försöka få dem att tänka och visa var man kan söka material och sådana saker. Det kunde vara mera av den här projektypen, men problemet är just den där tidsbristen.*

Så det är genom projekt som du tycker att du stimulerar eleverna att bli företagsamma?

*Ja, jag tycker nog att det är främst där... som jag kan stimulera det. (Gisela, G)*

*Det är ju ganska långt genom den egna aktiviteten. Därför får det inte vara sådana passiva undervisningsformer, där man står och föreläser././ till exempel genom projektarbeten och att man gör saker konkret. När det handlar om teori så måste*



*de själva få fundera och genom det så blir man också mera företagsam i sitt arbete, och säkert blir man också lättare företagare när man blir företagsammare i allmänhet././ Att själv vara tvungen att aktivt ta reda på, för i de flesta branscher handlar det om att de måste ta reda på i serviceböcker, läsa hur det fungerar, för det de lär sig i skolan kan många gånger vara föräldrat när de kommer ut i arbetslivet, så de måste hela tiden läsa på. (Ture, C)*

Dessa lärare exemplifierar att stimulansen åstadkoms genom projekt där eleverna får arbeta självständigt, skriva fiktiva berättelser av vardagssituationer i stället för fackuppsatser och att genom problemlösning aktivt utveckla ny kunskap.

(III) I den tredje fokuseringskategorin betonas *handledning* som ett sätt att aktivera eleverna. Detta innebär att läraren har en mera tillbakadragen roll och att eleverna därmed får ett större ansvar. Yngve, som antyder vikten av denna rollförskjutning, illustrerar innebörden med en bekant metafor.

*Läraren, tycker jag, i dag är den som ska skapa förutsättningar mera än den som...informatören har.. att man lär någon någonting.. Man kan leda hästen till vattnet men man kan inte tvinga den att dricka. (Yngve, D)*

Konkret innebär handledning här att uppmuntra och stimulera eleverna till aktivitet, att ge ansvar och vägledning, så att eleverna själva får agera under trygga förhållanden och utvecklas enligt egna förutsättningar. Elva lärare har betonat denna aspekt för att stimulera utvecklingen av företagsamma elever.

*Om man märker att något går fel så kan man som handledare, med några små frågor, eller genom att plocka fram material, så kan man styra eleven till rätt svar, eller rätt val.. Men man låter ändå eleven liksom själv känna på, att det är han eller hon, som gör det där beslutet, eller det där arbete ././ Många gånger gör jag mig själv och mina elever en björntjänst, när jag själv far till biblioteket och plockar fram böcker och tar dom till klassen, istället för att låta eleverna göra det. Så det måste jag medge, att jag har inte varit någon bra företagsamhetslärare... Just i det*

*praktiska arbete som lärare, så skulle jag gärna bara handleda och låta eleverna tänka, söka fram och göra själv enligt deras egna förutsättningar. (Kajsa, E)*

*Det är att man ger dem ansvar och att man ger dem möjlighet att ta ansvar.*

Kan du ge något exempel på hur du arbetar i klassen för att stimulera den här företagsamheten?

*Man har klassen att jobba och ger dem ramarna och de får skaffa bilden själv. Man säger att det kommer två hundra personer, om fem veckor, och de ska äta något. Och det är allt! De får skaffa plats och råvaror och prissätta. Då tror jag att man blir företagsam, då man får sköta såna saker, och att man inte ger färdiga recept och färdiga mål och färdiga ..allting ./ Ofta väntar de sig att jag ska ge nåt recept, men mycket sällan har jag det.. Jag har idéer och styr dem nog ändå till alla de här sakerna som vi måste lära oss. Fast det tar lite längre att komma fram till de här lösningarna, men mycket effektivare. (Anonym man jj)*

*Jag ger ansvar åt dem och sen när de kommer och frågar "Är det bra så här nu, ska jag skriva något mera här nu?" så svarar jag att "Det är du som avgör ditt arbete och hur det ska se ut från början till slut, det är inte jag, men du kan inte skriva allt om den här saken, så du måste begränsa" ./ De ska själva bestämma över sitt arbete, men ibland för att få igång dem måste man ge riktlinjer, men sen får de bestämma innehåll och omfattning, för jag tycker att man som självständig individ måste kunna avgöra när arbetet klart, och ta beslut. Det måste man också inom det här... inom företagsamhet också.. Du måste kunna bestämma dig, att nää, sådär tänker jag inte fortsätta, jag tänker göra nånting åt den här saken. Om man vill förändra sitt arbete, så måste man kunna göra det. (Sven, B)*

(IV) Att lära sig att ta ansvar och själv agera relateras frekvent till företagsamhet. Lärarna har även lyft fram *uppfostran* som en förklaring till hur elever blir företagsamma. Tre lärare lyfter fram *uppfostran* i hemmet som en stark källa för att stimulera aktivitet och företagsamhet och därför blir samarbetet med föräldrarna en viktig del i fostran till företagsamhet.

*Företagsamhetsfostran på skolan kräver nog att man har kontakt med föräldrarna och hemmen, för jag tror att det börjar redan där, alltså före barnet kommer till*

skolan, så bör föräldrarna också ha en syn på det här. Om jag tänker på mig själv, exempelvis som förälder, om jag startar där, så många gånger på morgnarna när jag har bråttom att föra mina barn till dagis, så klär jag på dem, fast båda två är fullt kapabla att klä på sig själv, och de gör det bra bara de får tiden, men för att vinna tid, så klär jag på dem så att vi snabbare hinner iväg. Men då gör jag ju fel, egentligen, om jag tänker på den här inre företagsamheten. Jag ska ju ge mina barn tid att själva klä på sig, de ska själva kanske lite titta på vad det är för väder och fundera på att vilka skor de ska ta på sig i dag. Istället så serverar jag färdigt, jag sätter fram stövlarna om det regnar och så vidare. Och samma sak fortsätter sen i skolan. (Anonym kvinna z)

Jag tror att det nog är föräldrarna som väldigt tidigt skapar de här förutsättningarna. Det såg vi ju i den här kursen Ung Företagsamhet, att det var nog egentligen de som var färdigt företagsamma som valde den kursen, inte var det de som skulle ha behövt den. Så jag tror att där har nog föräldrarna en stor roll, att låta barnen prova på och få ansvar till exempel för pengar eller att få fara ut på egen hand utan att föräldrarna alla gånger är med och så vidare. (Valter, D)

Man ska vilja avancera och komma framåt, pröva sin kompetensgräns på något sätt och tjusas av det! Att det ger en kick, men inte ger det alla en kick. Jag tror att det är medfött, eller att det kommer tidigt. För det första tror jag att du ska ha föräldrar som beundrar dig hemskt mycket och talar om det också. Det har jag kommit underfund med nu, att det gör att barnen blir väldigt företagsamma. Det behöver inte alls stämna (att barnen är duktiga). De tror många gånger att de är mycket bättre och duktigare än vad de är. Men de har haft vuxna, som på något sätt backat upp dem, och till sist börjar de tro själva att de är bra och klarar av det. Medan en annan som växer upp med föräldrar, som nog älskar sina barn minst lika mycket och kanske får mera av den där närheten, men där det inte är viktigt att du är bäst i klassen och att du är duktig och du jämför inte ditt barn med andra barn. De tror jag inte blir några företagare, utan det är de som på något sätt får självförtroendet inbyggt eller får det av miljön under de första åren. (Carola, F)

Samtliga lärare i studien (30/30) har lyft fram *aktivitet* som ett medel för att sporra utvecklingen av företagsamma elever. Aktiviteter praktiseras i undervis-

ningen så att eleverna får ta ansvar, skapa situationer där de löser problem och deltar i praktiska arbeten. Läraren åtar sig framför allt en handledande roll.

*Autenticitet:* En annan central utgångspunkt för att utveckla företagsamma elever är autenticitet. Inom denna beskrivningskategori presenteras utsagor som alla pekar mot betydelsen av verklighetsförankring i den skolkulturella kontexten. Hälften (15/30) av lärarna anser att autenticitet i verksamheten leder till företagsamhet. I fokuseringskategorierna betonas (V) kontakten till yrkeslivet och (VI) företagsliknande verksamhet.

*Jag tror att eleverna har jättesvårt att koppla till verkligheten om de sitter och leker i klassen. Det kommer ju att ta minst 5-10 år innan de kommer ut i företagsvärlden och då kommer de inte ihåg om de bara har suttit och laborerat med nåt som inte har med verkligheten att göra. Men de kan komma ihåg om de har fått råg i ryggen, och kontakterna som de har skapat ut till verkliga livet, så de försvinner ju inte. (Ada, E)*

*Det är ju genom att de får grunda de här företagen, och det börjar ju från att de ska ha en företagsidé till produktutveckling, eller om de säljer en tjänst och så går de igenom hela den här kedjan då tills produkten är såld och de får eventuellt en vinst på det här. Att de får gå igenom hela den här kedjan. (Noel, A)*

*Som klassföreståndare så har jag varit med och de har sålt på marknader och de har kommit med idéer som de har fått genomföra för att samla in pengar till klassresor och sånt, så det stimulerar ju nog till företagsamhet. (Laila, F)*

Hälften av lärarna lyfter fram autenticitet i det pedagogiska arbetet för att stimulera elever till företagsamhet. Relevanskriteriet och äktheten är närvarande i verksamheten. Då eleverna har kontakt med yrkeslivet i form av integrerad verksamhet, genom praktisk verksamhet eller inom olika projekt ökar insikten om kunskapens betydelse för individen och kunskapen blir relevant. Att göra något ”på riktigt” stimulerar utvecklingen av inre styrka, såsom stärkt självförtroende.

Ofta exemplifieras autenticitet med företagsliknande verksamhet där eleverna startar med en idé och avslutar med en försäljningsvinst. Eleverna genomgår hela processen och får insikt i processens olika delar, lär sig att ta ansvar och att arbeta aktivt för att förverkliga sina visioner.

*Atmosfär:* Det tredje A:et i utgångspunkter för att stimulera till företagsamhet står för atmosfär och betonas av en tredjedel av lärarna (10/30). Fokuseringskategorier består av uppmuntran och bekräftelse. En uppmuntrande atmosfär innebär att läraren litar på elevernas förmågor, uppmuntrar och försöker göra eleverna intresserade. I en bekräftande atmosfär känner eleverna trygghet. En ömsesidig respekt mellan lärare och elever råder, som kan innebära att läraren beaktar elevernas önskemål, eleverna tillmötesgår lärares önskemål eller att läraren ser eleverna och skapar förtroende.

*De lär sig att bli företagsamma genom att de på olika sätt får uppmuntran i det de gör, att man på nåt sätt ska stöda olika former av såna här initiativ som kommer.../och att man försöker positivt bemöta eleverna när de har gjort prestationer som är värda att berömma lite.. Så det tror jag är en viktig sak, och det är ju helt psykologiskt bevisat, att det ofta leder till förbättringar för de flesta, när de märker att de får uppskattning och beröm, att ”det här gjorde du bra”, så leder det till att man kanske vill bli ännu bättre. (Otto, A)*

*De måste få den där uppmärksamheten för att man ska få dem med. /.../ och ge dem den tid som de behöver. /.../ Vi genomförde ett projekt (som hon berättar om) och sen när de var klara så skulle det presenteras inför hela skolan, vi var ungefär 350 elever då, och det var ingen som ville (redovisa) och då bad jag en flicka att göra det, och hon vågade inte protestera... Men efter det där så var ingenting svårt. Och hennes mamma kunde inte förstå hur den blyga, blyga flickan, som aldrig hade vågat göra någonting, plötsligt tyckte det var roligt med föredrag... Så där råkade jag ju mitt i prick! (Carola, F)*

Dessa två lärare poängterar uppmuntran som ett sätt att motivera eleverna till prestation. Otto betonar uppmuntran som ett sätt att aktivera eleverna och stöda dem i deras företagsamhet. Han anser att ett positivt bemötande leder till förbättringar och ökar elevens prestationsförmåga. Carola exemplifierar hur uppmuntran och bekräftelse kan inverka på individen. Genom att tro på eleverna och ge dem möjlighet att visa att de kan, stimuleras deras företagsamhet. En uppmuntrande atmosfär, där åsikten utgörs av *du kan om du vill*, sporrar elevernas självförtroende och mod att ta initiativ till och ansvar för olika uppgifter.

Uppmuntran och bekräftelse är interrelaterade och svåra att separera i lärarnas uttalanden. Ofta betonas båda aspekterna. Bekräftelse handlar om att se eleverna, ge dem plats i undervisningen och lyssna på deras önskemål eller bekymmer. Detta leder till större förtroende, ömsesidig respekt och en trygghet så att man inte räds misslyckanden.

*Jag har märkt att de växer då de får lära mig någonting. Jag kan inte hålla reda på precis alla detaljer på alla avdelningar, speciellt de tekniska, så jag tycker att det har en ganska bra verkan att de också får visa att "det här klarar vi" ../ Att skapa förtroende, det tror jag är jätte, jätteviktigt, och det lyckas ju bättre och sämre, men om man strävar dit så tror jag det bidrar till.. (företagsamhet) (Anonym kvinna q)*

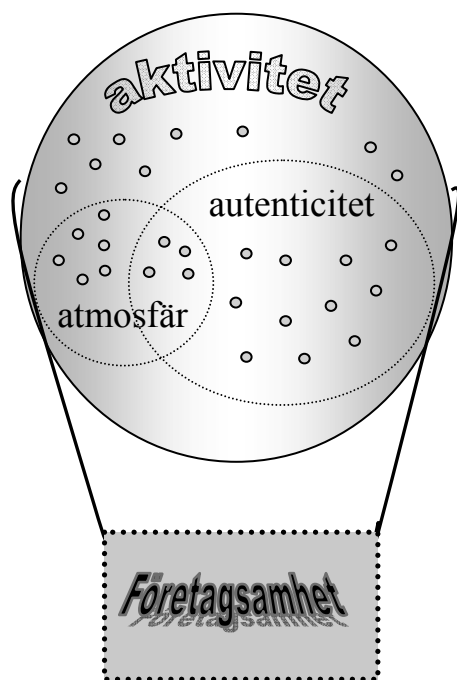
*Det gäller att man har förtroende för sina elever. Det är inte jag som ska lösa deras problem eller säga, att nu så gör vi så eller så, nu infinner ni er där och där, och nu bakar ni kaka och så far ni till Prisma (supermarket). Utan man är med i den där processen som ändå kräver sin tid och vissa konflikter för att de ska utveckla.. (företagsamhet) Deras idé ska växa fram ../ Och kunna skapa en situation som håller. Många gånger om jag bestämmer och planerar för mycket så blir det inte alls så lyckat, utan det är när de själva får komma tillbaka med blossande kinder och säga att nu har vi varit dit och dit.. (Nancy, H)*

Att få komma tillbaka med blossande kinder efter uträttat förvärv skapar en känsla av tillfredsställelse, ett ökat självförtroende och förhoppningsvis en lust att pröva igen. En bekräftande och uppmuntrande atmosfär inbjuder till företagsamhet utgående från egna förutsättningar.

*Jag upplever det som en viktig sak att det inte ska vara någon press. De behöver inte prestera någonting, huvudsaken är att de gör någonting, så att de inte ska behöva ha prestationsångest för att det ska duga. I diskussionerna får de idéer från de andra i gruppen och det är viktigt att man känner sig fri att tänka, ingen som ställer krav på att man ska nå ett visst mål för att vara bra, utan huvudsaken att man gör, och då menar jag inte att alla ska ha 10+ (högsta vitsord) för att man nu bara har tänkt till, men att man ska känna i alla fall, att man vågar tänka, att ingenting är fel. ././ Och jag har sett på eleverna och deras intressen och utgående från dem så har vi genomfört olika projekt. ././ Och att inte sätta de här begränsningarna, det vill jag komma fram till här - att låta eleverna känna att de kan, och inte frånta dem den här känslan. (Hon relaterar till en händelse) Att där var jag då som en hönsamma, när jag började påstå att "Hur ska du klara det här?" Jag höll ju på att ta bort det där självförtroendet som han hade. (Anonym kvinna w)*

En gynnsam atmosfär, där bekräftelse och uppmuntran är centrala element, innebär att se eleven och våga tro på dennes förmåga, att sporra till försök och tillåta misstag. Kreativitet och visioner får flöda under frånvaron av eventuell prestationsångest. Självförtroendet stärks i handlingen, när eleverna tillåts känna att de kan.

Sammanfattningsvis har den praxisorienterade resultatredovisningen fokuserat på lärares uppfattningar om hur elever kan stimuleras till företagsamhet, eller hur de blir företagsamma. I figur 10 sammanfattas den praxisorienterade redovisningen. Figuren illustrerar en luftballong. Varje prick i ballongen representerar en respondent. Exempelvis har fyra respondenter nämnt såväl aktivitet, som autenticitet och atmosfär i sin operationalisering av hur elever kan stimuleras till företagsamhet.



Figur 10. Lärarnas tankar kring hur elever stimuleras till företagsamhet.

Samtliga lärare utgick från aktivitet som en central förutsättning för att stimulera elever att bli företagsamma. Eleverna skall med andra ord aktiveras, bland annat genom att de tillskrivs ett större ansvar, att läraren fungerar som en handledare som inte erbjuder färdiga lösningar, att genomföra olika projekt, praktiska uppgifter eller lekar och genom uppfostran. Inom ramen för denna stimulans framkom också vikten av autenticitet och en gynnsam atmosfär.

Autenticitet innebär att aktiviteten är förankrad i verkligheten och erbjuder möjligheter till äkthet och relevans i verksamheten. Teorin prövas i praktiken. Detta kan ske genom ökad kontakt med yrkeslivet eller genom företagsliknande verksamhet, vilket gör att eleverna får en helhetsbild av den process de är en del av.



Atmosfären bidrar till att öka företagsamheten genom att eleverna uppmuntras och bekräftas. En uppmuntrande atmosfär innebär att läraren stöder, inspirerar och sporrar eleverna i deras aktivitet. När läraren litar på elevernas förmåga så ökar också deras vilja till individuell företagsamhet. Att uppmuntra och bekräfta leder alltså enligt lärarna till att elever vågar prestera och visa sin företagsamhet. Att få uppskattning och beröm stärker självförtroendet och modet att våga pröva på något nytt. I en gynnsam atmosfär uppmuntrar läraren eleverna att experimentera och fantisera och tillåter dem att misslyckas. En bekräftande atmosfär innebär att läraren lägger märke till eleverna, deras personlighet, behov och intressen. Eleverna får på ett naturligt sätt olika ansvarsuppgifter i undervisningen, som är lämpade just för dem. Relationen mellan lärare och elev bygger på ett ömsesidigt förtroende och en ömsesidig respekt.

Aktivitet, autenticitet och atmosfär ger den bärkraft som stimulerar eleverna till företagsamhet. Tillsammans med eleverna manövrerar, eller med andra ord, planerar och förverkligar läraren temaområdet. Riktningen för färden är inte klart angiven i de nationella läroplansgrunderna och därför blir behandlingen av temaområdet beroende av det val av rutt som läraren gör.

## 4.4 Läroplansorientering

I den läroplansorienterade delen av intervjun ombads respondenterna reflektera över det aktuella temaområdets innehåll och betydelse i de nationella läroplansgrunderna<sup>77</sup>. Reflektionen syftar till att granska lärarnas tankar om grunderna för temaområdets inkorporering och målsättning i läroplanen och till att spåra möns-

---

<sup>77</sup> De lärare som arbetar inom grundskolan läste texten ur GgL-94, bilaga 1, och lärarna på andra stadiet tog del av texten från GGY-94 som utgörs av bilaga 2.

ter i lärarnas uppfattningar om temaområdet i relation till texten i läroplanen. De svar som framträder i läroplansorienteringen knyts till den tredje forskningsfrågan och används i tolkningen och förståelsen av lärarnas förhållningssätt till fostran till företagsamhet.

### *Orsaker till att fostran till företagsamhet infördes i läroplanen*

Lärarnas tankar kring varför detta temaområde infördes i läroplanen bottenar i tre samhällspolitiska orsaker: 1) den snabba *samhällsutvecklingen*, 2) *lågkonjunkturen* samt 3) *internationalismen*. Lärarna betraktar inkorporeringen i ett nationellt och globalt perspektiv och anger ofta inte endast en, utan två eller alla tre orsaker i sina svar. De flesta lärare (19/30) har nämnt samhällsutveckling, och i och med den, de nya krav som ställs på individen och arbetstagaren som orsak till att temaområdet infördes. Över hälften av lärarna (18/30) minns lågkonjunkturen och den depression Finland befann sig i under början av 1990-talet då arbetslösheten var stor och drar slutsatsen att företagsamhetsfostran infördes för att hjälpa situationen och bidra till ökad sysselsättning på sikt. En femtedel (6/30) har reflekterat i ett globalt perspektiv och angett internationalism och den ökade kontakten med andra länder som en orsak. Jag illustrerar reflektionerna med ett axplock excerpter.

Varför tror du att fostran till företagsamhet infördes som ett temaområde i 1994-års läroplan?

*Det kanske har att göra med att Finland som ganska litet land, med ganska få människor måste stärka sig både kunskapsmässigt men också när det gäller företagsamheten, för att klara sig så att säga i Europa och också globalt. ../ Sen kanske också rädslan när de stora årskullarna, 40-talisterna, går i pension, att det finns en risk för arbetskraftsbrist, framför allt inom industrin../ Jag tror att näringslivet också behöver människor som har bred baskunskap och basfärdigheter, oberoende vilket jobb man gör så behöver man det i det samhälle som kommer, för det förändras ju så snabbt, otroligt snabbt../ Att det här med företagsamhet kommer in så handlar då om att man måste få eleverna att inse att de måste ta ansvar*

*för sina val, som också är en form av företagsamhet, och det betyder att de som relativt unga, 16-19-åringar, lärt sig det och då har de ju sen med sig det när de går ut i arbetslivet också. (Fia, G)*

Fia lyfter fram samhällsutvecklingen i sina reflektioner. Fokus ligger på stimulans både på funktionell företagsamhet med tanke på pensioneringen av de stora årskullarna, men även på individuell företagsamhet så som ansvarstagande för elevernas del. Kajsas fokus ligger däremot mera på samhällets nytta av temaområdet.

*Antagligen har det varit diskussioner kring arbetslöshet och kommande arbetsmarknad, att "vad ska vi göra i vårt land, i republiken Finland, för att i framtiden kunna ha personer som jobbar inom olika områden, som är välanpassade och kunna undvika arbetslöshet, kunna få en god avkastning eller god kostnadseffektivitet på alla sektorer". Jag tror att det skulle kunna vara grunden till det hela, och genom undervisningsministeriet har man då fått det inbakat i läroplanen att nu ska vi gå ner till skolorna och se till att barnen faktiskt får.. Man har liksom konstaterat att dagens skola inte hänger med i utvecklingen i det övriga samhället och då har man konstaterat att någonting måst börja göras. Så skulle jag kunna tänka mig att det har gått till. (Kajsa, E)*

Kajsa utgår från den kooperativa verksamheten i sitt resonemang. Hon poängterar att det utbildningspolitiska tänkandet ger uttryck för en positiv tilltro till skolans möjligheter att påverka samhällsutveckling och lågkonjunktur och lyfter därmed fram både kostnadseffektivitet och profittänkande i sitt resonemang. Även Max nämner lågkonjunkturen som en bidragande orsak till införandet.

*Ja, om det kom 1994 så det var ju då som det brakade (ihop) för oss här i Finland, när det började gå illa och arbetslösheten ökade och bankerna hade lånat ut för mycket pengar och hade inte säkerheter, och då fick ju samhället gå in och stöda för att det inte skulle gå riktigt illa. Jag tror nog att det var när offentliga sektorn och företagen hamnade att permittera människor och ge dem sparken på grund av konkurs som man såg en chans att skapa den här möjligheten att få sin utkomst*

*genom att bli företagare. Det tror jag att genomsyrar mycket från den här tiden. Men inte är det egentligen någonting nytt, utan jag tror att man bara har satt ett nytt namn åt något som alltid har funnits. Då jag kom som lärare i tiden, då talade man om kreativitet och vi var på kurser i kreativitet. Egentligen är det ju samma sak det handlar om, alltså att är man kreativ eller så har man initiativrikedom. Det är mycket av det här som har förts fram i ett nytt tema, men egentligen så har det funnits under långa tider, fast man nu poängterar det på ett lite annat sätt och har en ny infallsvinkel. Men sist och slutligen så är det inte så mycket nytt. (Max, D)*

Max påpekar att det egentligen inte är ett nytt fenomen, utan denna verksamhet, som i grunden handlar om att stimulera kreativitet och initiativrikedom, har funnits med väldigt länge i skolsammanhang. Däremot har den nu uppmärksammats under ny flagg, med ett nytt namn och lite annan infallsvinkel menar han. Noel anser att trenden har kommit från andra länder som influerar vårt skolsystem.

*Lågkonjunkturen har nog säkert haft någon betydelse, plus att de kanske har influerats av den här Ung Företagsamhet som har startat i USA och kommit till Sverige, och så har det kommit hit till Finland. (Noel, A)*

Könsfördelningen var jämn beträffande orsakerna till att fostran till företagsamhet infördes i läroplanen. Majoriteten av männen har noterat lågkonjunkturen i något högre grad medan kvinnorna nämnt samhällsutvecklingen. Könsfördelningen illustreras i tabell 7.

Tabell 7. Könsfördelning av svaren beträffande orsaker till temaområdets inträde i de nationella läroplansgrunderna 1994.

	Samhällsutveckling	Lågkonjunktur	Internationalism
Man	9	10	3
Kvinna	10	8	3

Orsakerna till temaområdets uppkomst i läroplanen anses således bottna i tre primära orsaker enligt de tillfrågade lärarna: samhällsutveckling, lågkonjunktur och internationalism. Eftersom det gått sju år sedan läroplanen utkom när inter-

vjuerna genomfördes hade lärarna ett tidsperspektiv de kunde utnyttja i sina reflektioner. Detta kom till användning även i följande frågeställning, då lärarna ombads analysera målsättningen med temaområdet.

### *Målsättningen med fostran till företagsamhet i läroplanen*

I diskussionen kring den allmänna målsättningen med fostran till företagsamhet i läroplanen fick lärarna ta del av innehållet i de nationella läroplansgrunderna. Beroende på vilket stadium läraren arbetar fick hon/han ta del av den text som finns antingen i läroplanen för den grundläggande utbildningen (grundskola) eller för gymnasium. Utdragen finns i sin helhet i Bilaga 1 respektive Bilaga 2.

Lärarnas subjektiva åsikter om den allmänna målsättningen utgår från tre syften, a) *personlighetsutvecklande syfte*, b) *företagsutvecklande syfte* och c) *yrkeslivskännande syfte*. I frågeställningen fick de, förutom att reflektera kring målet, även ta ställning till vilken aspekt de väljer att ta fasta på kring det som står skrivet om temaområdet i läroplanen.

*Personlighetsutvecklande syfte*: En klar majoritet av lärarna (28/30) anser att målet är riktat mot personlig utveckling och förklarar detta med den utveckling som skett i samhället. I den personliga utvecklingen betonar lärarna, i likhet med redovisningen i avsnitt 4.2, personliga egenskaper såsom ansvarstagande, självständighet, initiativrikedom och framåtanda, termer som uttrycks i läroplanen. Lärarna väljer ofta att direkt citera det som står skrivet i läroplanen.

*Framåtanda och initiativrikedom och självständigt arbete.../ Alltså jag är mer intresserad av just det här att eleverna, att de själva ska ta reda på.. att den biten är ännu så länge, för min del, den viktigare... Och då blir ju den här senare delen mera tilltalande, för det har ju alla nytta av tycker jag. Det krävs mer och mer av varje individ, att man ska kunna arbeta självständigt, att ha ansvar och så, så det var ju trevligt (att just detta lyfts fram i lp). (Gisela, G)*

*Människan behöver vara mer företagsam i dag än kanske för ett antal år sedan. Då fick man sin utbildning på arbetsplatsen, men nu säljer man sin person på ett annat sätt när man söker arbete. Jag har en känsla av att det är det det handlar om. Personligheten är så viktig i dag././ Att man är en fullvärdig människa, som kan stå på egna ben och utgående från sin egen personlighet så klarar man sig att ta sig vidare inom olika områden, beroende på vad man är intresserad av. (Bea, F)*

Syftet att utveckla personligheten motiverar lärarna utifrån samhällsutvecklingen och de krav denna medför. Förutom att knyta fördelar med företagsamhet till samhällets utveckling så relaterar lärarna fördelarna även till skolgången.

*Människornas egen driftighet är betydelsefull, hennes aktiva skapande verksamhet. Det är ju det som ja.. Som vuxen individ så hänger det på en själv om man lyckas komma någon vart. Det ska inte vara samhället som säger att "du ska göra det, och du ska göra det", utan man måste själv engagera sig och ta beslut. Det är nog väldigt viktigt. /./ Att eleven skall lära sig att ta ansvar för sin skolgång. Det tycker jag är väldigt viktigt och det passar ju bra in i den här företagsamheten också. /./ Det handlar ju om att vi ska försöka få ett samhälle med bra individer, att det är en förutsättning om vi ska ha ett samhälle som fungerar så måste det finnas en inbyggd företagsamhet i precis varenda en av oss.*

Du sa "bra individer", vad menar du då?

*Ja, individer som kan klara sig själva och som kan liksom vidareutveckla det här samhället. Jag räknar då med att inte så stor procent av samhällsmedborgarna ska vara, vad ska jag kalla det, bidragsberoende, utan man ska vara med och vara nettobetalarare till samhället. (Klas, B)*

Klas menar att ett fungerande samhälle bygger på företagsamma individer och därför är målsättningen att utbilda samhällsmedlemmar som klarar sig själva och som är villiga att utveckla samhället. Nancy anser att syftet är både personlighetsutvecklande och företagsutvecklande.

*Den här första paragrafen tycker jag kommer in på det här som jag var rädd för att det skulle handla om, att man kopplar ihop det med arbetsmarknaden ././ Egentligen förvånar det mig att det passar så bra in på min syn.. Just det här tycker jag om, de här substantiven, framåtanda, initiativrikedom, självständigt arbete och ansvar för studierna, för det ser jag som.. att om man har det här, då klara man sig jättebra i vår skola. Det är de ord som lyser starkast här. (Nancy, H)*

*Företagsutvecklande syfte:* Då målsättningen anses vara företagsutvecklande betonar lärarna en ökning av företagsverksamhet och nya arbetsplatser samt kunskaper och färdigheter i företagande, alltså funktionell företagsamhet. Nancy förhåller sig skeptisk till den företagsinriktade aspekten, medan hon berömmar den del som riktar sig mot personlighetsutveckling. Inklusivt Nancy har tolv (12/30) lärare poängterat att målsättningen även handlar om företagsutveckling, i betydelsen utveckla näringslivet och starta nya företag.

*Målsättningen är väl nog, skulle jag tro, att skapa arbetsplatser, att förmå elever att bli småföretagare, eller arbetstagare som besitter de här kunskaperna. Man blir en bättre arbetare oberoende var man finns i kedjan. (Noel, A)*

*Att vi ska bli fler som blir företagare och skapar egna arbetsplatser. (Uno, A)*

*Yrkeslivskännande syfte:* Det tredje syftet, att utveckla yrkeslivskänedom, har framhållits av tolv lärare (12/30). När lärarna framhåller yrkeslivskänedom poängterar de vikten av kunskap om samhälle och arbete utanför skolan. Yrkeslivskänedom innefattar ett allmänbildande perspektiv i relation till det omkringliggande samhället. Lärarna uttrycker även de två andra syftena när de nämner yrkeslivskänedom.

*Det står att ”i gymnasiet ska företagsamheten främst ta sig uttryck i framåtanda, initiativrikedom, självständigt arbete och ansvar för studierna”. Det är ju där jag tycker att tyngdpunkten finns när det gäller företagsamheten, att inte kanske då direkt att bli företagare på det här stadiet, men om man har så att säga lyckats med*

*det där, så tror jag också att man har lagt grunden för att steget inte är så stort, att man vågar ta den där risken senare i livet, om man så önskar. ././ Just det här med att göra dem till företagare handlar till viss del om, ur ett allmänbildande perspektiv, att bekanta sig med företag och kommunens näringsstruktur, att lära känna sin egen hembygd och veta vad som finns här, hur vi lever och får vår utkomst här. Vi är ju en region som är väldigt starkt företagsinriktad, och därför har vi klarat oss något så när drägligt, också fast vi hade en besvärlig lågkonjunktur. Många har ju också ur den svackan hittat sin utkomst genom att satsa på sig själv och småföretagsamhet. ././ Det handlar om att klara av att stå på egna ben, att självständigt ta ansvar för sitt liv och sin utbildning, det läser jag in här. (Max, D)*

I excerpten framkommer samtliga tre syften. Med det yrkeslivskännande syftet menar Max att temaområdet strävar efter att utöka kännedomen om hembygdens näringsstruktur och den verksamhetsanda som råder. Även den österbottniska företagarandan kommer fram i resonemanget. I följande excerpt nämns också samtliga syften.

*Det handlar väl om att mentalt förbereda ungdomarna för en ny situation på arbetsmarknaden där man istället för att vara anställd, i kanske 35 år framåt med samma arbetsuppgifter, kommer till en situation där anställningarna är korta, man byter och omskolas. Arbetsuppgifterna ändras väldigt snabbt så en breddning av kompetensen och en öppenhet för omskolning, för nya idéer, till och med för att starta upp någonting eget, förverkliga egna idéer, är viktigt. Allt det här passar väldigt bra in i dagens samhälle. Det är ju ett faktum, att ska man klara sig nu så måste man vara väldigt lyhörd, snabb att beakta och ta med förändringar, annars hänger man inte med. Samhällssituationen har ändrat från den här ekonomiska depressionen i början på nittioalet, fram till det att vi nu har brist på kvalificerad arbetskraft i dagens läge. Så att allt det där så måste ju tas upp inom utbildningen. (Åke, C)*

Läraren lyfter fram samhällsutvecklingen för att motivera läroplanens målsättning med temaområdet. Arbetsuppgifter ändras i snabb takt och den framtida bristen på arbetskraft leder till att målet är att stimulera personlig utveckling,



göra eleverna medvetna om vad som förväntas av dem i yrkeslivet och ge dem redskap att ta saken i egna händer och våga starta eget företag om så krävs.

Könsfördelningen i lärarnas åsikter om målsättningen i läroplanen visar att de manliga och de kvinnliga åsikterna är jämt fördelade i två aspekter, där målet riktas mot personlig utveckling och utveckling av företagsverksamhet. Det ingick något färre kvinnor än män (14/16) i studien och samtliga kvinnor har svarat att syftet är riktat mot personlig utveckling. I kategorin den yrkeslivskännande målsättningen har tio svar klassificerats av de manliga lärarna medan endast två kvinnliga lärare har framhållit detta syfte. Fördelningen illustreras i tabell 8.

Tabell 8. Könsfördelning av svaren beträffande läroplanens målsättning med fostran till företagsamhet.

	Personlighets- utvecklande	Företags- utvecklande	Yrkeslivs- kännande
Man	14	6	10
Kvinna	14	6	2

Sammanfattningsvis uttrycker lärarnas åsikter om målsättningen med företagsamhetsfostran i de nationella läroplansgrunderna tre aspekter: personlighetsutveckling, företagsutveckling och yrkeslivskännedom. Majoriteten av lärarna vill lyfta fram det personlighetsutvecklande målet. När lärarna får ta del av den objektiva läroplanstexten har de möjlighet att granska sin egen subjektiva uppfattning om vad företagsamhetsfostran handlar om. De kan därmed välja att omfatta det som står i läroplanen och få sin egen uppfattning bekräftad, eller de kan göra en omvärdering av den egna subjektiva uppfattningen när deras kunskap ökar. De kan också välja att precisera sin egen uppfattning genom att ta ställning till det objektiva och välja att bara omfatta vissa delar av läroplanens innehåll.

## 4.5 Värdemässig orientering

I den värdemässiga orienteringen utgår jag från den tredje forskningsfrågan och redovisar hur lärare förhåller sig till fostran till företagsamhet i skolan. Värderingar är personliga och har sin grund i våra erfarenheter, vår kultur och vårt samhälle. Olika faktorer inverkar på våra värderingar och därför är det svårt att förklara orsakerna till dem. Anledningen till att jag tar upp lärarnas värdemässiga orientering är knuten till det faktum att lärarnas attityder kan påverka elevernas attityder. Förmåga att förändra sitt förhållningssätt till något är beroende av personens medvetenhet om de bakomliggande orsakerna. För att få grepp om vilken värdemässig betydelse lärare tilldelar fostran till företagsamhet har jag i intervjuerna tagit upp olika teman som belyser deras specifika förhållningssätt.

Genom att inleda med att fråga vad målsättningen med undervisningen är och vilka kvalifikationer läraren anser att eleverna behöver ha när de kommer ut i arbetslivet har jag fått en inblick i respondentens syn på skolans och lärarens uppgift och vilka kvalifikationer hon/han anser att prioriteras i det framtida yrkeslivet. I den teoretiska bakgrundsteckningen diskuterades dessa teman i avsnitt 2.4.2 respektive 2.6.1.

Därefter övergick jag till den första spontana reflektionen kring fostran till företagsamhet, vilken gav information om respondentens subjektiva (och mer eller mindre oreflekterade) uppfattning och kunskap om företeelsen. Övergången till praktiken och det didaktiska handlandet gjorde sedan uppfattningarna mer konkreta, i betydelsen reflekterade och satt i ett sammanhang, och respondenten leddes indirekt mot att kritiskt granska hur egenskapen ”företagsam” och den didaktiska handlingen ”att stimulera till företagsamhet” är relaterade till den uppfattning om företagsamhetsfostran som respondenten tidigare uttryckte. När respondenten fick ta ställning till huruvida det är möjligt, eller ens önskvärt och viktigt,

att implementera fostran till företagsamhet i skolan exponerades den värdemässiga positionen ytterligare. I samband med dessa reflektioner uppkom även förslag till namnändring.

Majoriteten av lärarna (21/30) ställer sig *positiva* till fostran till företagsamhet och anser att den passar in i framtida samhälle och livsstil. Knappt en tredjedel (9/30) ställer sig, vad jag vill kalla, *ambivalent* till företeelsen. Dessa lärare är inte direkt negativa, men de väljer att inte omfatta hela konceptet och uttrycker vad de ställer sig tvivlande till. I samtliga fall är det den yttre, eller funktionella, företagsamheten som väcker anstötan. Lärarna anser att den företagsekonomiska delen inte passar in i det som skolan står för.

I båda lägren ser lärarna både hinder och möjligheter i implementeringen. Graden av *kunskap, attityder och vilja* samt *ramfaktorer* är aspekter som inverkar på inställningen till företeelsen och hur genomförandet sker. Om lärarna inte har kunskap om temat, om de inte vet vad som kan behandlas och hur de kan ta upp det, så bryr de sig heller inte om att ta med det i sin undervisning. Felaktig eller bristfällig kunskap kan leda till en negativ inställning eftersom man enbart associerar till en viss dimension<sup>78</sup> av företeelsen.

I den andra aspekten, attityd och vilja, uttrycker lärarna tankar som handlar om att se hinder eller möjligheter att förverkliga pedagogiskt entreprenörskap, om den kollegiala viljan till samarbete och om inställningen till det utbildningspolitiska systemet och läroplanen.

---

<sup>78</sup> Jämför Hilde och Elna i avsnitt 4.3.

Den tredje aspekten som lyfts fram, ramfaktorer, har ofta en stor inverkan på lärarnas arbete. Hit hör bland annat de administrativa ramarna i form av läroplan, arbetstider, timfördelning, skolschema och klasstorlek samt de resursrelaterade ramarna som utgörs av exempelvis läromedel och ekonomiska tillgångar.

Dessa hinder och möjligheter har en indirekt inverkan på inställningen till företagsamhetsfostran. De positiva lärarna tenderar att fokusera på möjligheterna medan de ambivalent inställda i högre grad lyfter fram hindren. I resultatredovisningen presenteras således en positiv och en ambivalent inställning. Jag kommer inte att kunna ge en klar bild av var och en av respondenternas förhållningssätt, trots att detta skulle vara ett adekvat tillvägagångssätt. I stället strävar jag till att genom beskrivande exempel illustrera olika förhållningssätt och tolka möjliga orsaker till dem. Som jag tidigare framhöll så kan orsakerna vara mångdimensionella.

*Positiv:* De lärare som ställer sig *positiva* till företagsamhetsfostran betonar temaområdets aktualitet med tanke på samhällets utveckling och elevernas personliga utveckling. Lärarna relaterar gärna till läroplanen och dess innehåll när de motiverar sitt ställningstagande.

*Nog går det att ta med i undervisningen, kanske inte till punkt och pricka men ditåt, för nog är det ju viktigt att eleverna går ut i samhället med riktiga attityder och bra studieteknik och att de är driftiga och allt det här som nämns här (i läroplanen), att de är ansvarskännande, jo, det är nog fullt möjligt (att förverkliga) /../ Jag har nog upplevt det som att det är någonting som finns där och behöver vara med, för att man ska bli en fullvärdig finländare/../ målet med fostran till företagsamhet tycker jag är det samma som skolans uppgift! (Bea, F)*

Bea motiverar, i likhet med de andra positivt inställda lärarna, sin inställning med att fostran till företagsamhet är nödvändig för individen i dagens samhälle.

Bea anser dessutom att innehållet, såsom det uttrycks i läroplanen, är i linje med skolans strävanden. Yngve är inne på samma spår och förklarar att företagsamhetsfostran kan ses som en av grundpelarna i all fostran och utbildning.

*Jag tycker absolut att det är viktigt, för alltså, det står ju här, till exempel "inneboende driftighet, studieteknik, ansvarsmedvetenhet". Jag menar, säg det samhälle där inte det här skulle vara önskvärda färdigheter eller attityder hos dem som sedan ska ta över och verka och fungera i vårt samhälle sen, ganska snart. Det här är ju grundsaker i sig, vad man nu sedan kallar det och hur man sedan friserar det. Det är ju en av grundpelarna i all fostran och utbildning, grundutbildning. Så om man nu sedan byter ut ord och så där, så det må man nu sen göra, det har man ju kanske alltid gjort och kommer alltid att göra, och anpassar och avpassar och så, men det här är nog viktiga saker, helt klart. (Yngve, D)*

I likhet med det som Max uttryckte i föregående avsnitt (4.4) är även Yngve inne på att fostran till företagsamhet inte är en ny företeelse, utan är så att säga "en ny etikett på en gammal burk", där innehållet består av sådant som skolan alltid har strävat efter. En lärare som jag låter bli att namnge motiverar sin positiva ståndpunkt med att företagsamhet är något som behövs överallt. Han uppfattar företagsamhetsfostran som en attityd och målet skall ses i ett vidare perspektiv än enbart det kunskapsmässiga.

*De ska bli goda människor, leva ett liv där arbete är en del av det hela. Så det här med företagsamhet behövs ju överallt. Redan då du ska ta upp bryggan på skären så behöver du lite företagsamhet för annars så blir den ju oupptagen! Jag menar att.. ofta har vi lärare en snäv syn att "jag ska lära det här och det här" men målsättningen måste vara på ett lite högre plan. Och för att fostra eleverna till det som läroplanen säger, så inte vet jag då om det är föräldrarna, eller vi lärare, eller mogenheten hos eleverna, eller det omkringliggande samhälle som ger.. Men slutresultatet är sen bitar av allt det här som står här, och där ska vi vara stadiigt med, joo.*

*/.. Just den här fostran till företagsamhet, så den är ju betydligt mer en attityd än ett sätt att handla, just att våga och vara rättfram och så vidare, så nog är det ju*

*en viktig del. Tittar man på vad läroplanerna säger så där framgår tydligt att man ska hjälpa eleverna att hitta sig själv och bli en lycklig människa och skapa sig själv ett lyckligt liv och hitta kunskap och använda kunskap och så vidare ././ varje människa är nyfiken och varje människa är kreativ i något skede av livet, men (he he) så lyckas de väl avtrubbas.. Så vi ska försöka plocka fram det igen och skapa den här känslan.*

Han relaterar innehållet i fostran till företagsamhet till människans inneboende egenskaper, vilka skall stimuleras och utvecklas. Lärarens uppgift är att genom det didaktiska handlandet stimulera till utveckling av dessa inneboende egenskaper. I följande utdrag preciserar han att det inte är läraren som skall lära sig företagsamhet, utan det är eleven.

*Men det är ju viktigt att det inte är läraren som ska bli den där företagande personen utan det måste smitta av sig så eleverna blir det. Jag vet många fina projekt där man hurtigt har gått in för att bli företagsamma – där läraren har varit så in i nordan företagsam (he he) och eleverna har funderat "när får vi gå på lunch?". Så det går inte att göra över en dag utan nog är det väl en attityd som skolan går in för, att vi vill jobba såhär och det här är vår linje.*

Att implementera fostran till företagsamhet i det pedagogiska arbetet är ingen enkel process och därför efterlyser han en mera tydlig didaktisk linje kring hur de attityder som förespråkas i läroplanen skall uppnås, så att det inte är enbart läraren som är den företagsamma.

*Jag tror att om man sätter in ett temaområde som ett ämne kan det få en negativ effekt på det sättet att då tänker andra lärare att då behöver de inte syssla med det (he he) (när "han där" tar upp det som ett ämne) så det är jag lite rädd för.. Jag tycker att det här med företagsamhet och inställningen just i de här frågorna som egentligen ska vara någonting som ska genomsyra.. Då skulle det krävas att matematikläraren och engelskaläraren och modersmåslärarna och alla de här lärarna har en sådan här gemensam linje. Jag tycker snarare man borde ställa frågan hur man i de olika ämnena kan stärka de här attityderna som står i läroplanen. Fråga*

*en lärare som undervisar i fysik, att på vilket sätt gör du eller hur undervisar du så att de här egenskaperna stärks. Fråga en lärare i gymnastik och så vidare. Men att sätta in det på läseordningen som en timme så känns lite främmande nog för mig. /../ Jag är lite skeptisk till projekt där det finns fina ord och visor, men man saknar det här tänkta, alltså planen på hur det ska genomföras i klassrummet. Så jag är alltid ute efter didaktiska modeller, att så här gör vi, då blir det bra. För det är så lätt att komma fram med en teori, att ”nu ska vi bli så företagsamma så”- och så skriver man att alla ska bli, som det står i läroplanen: De ska få allt det här med attityder och de ska bli kreativa, aktiva och så vidare. Det borde vara så att man går in för vissa mål och att det då skulle vara bra att göra si och så. (Anonym man x)*

Denne lärarens syn på pedagogiskt entreprenörskap som immanent verksamhet kommer tydligt fram i hans resonemang att den skall genomsyra skolarbetet. Ändå kallar han här fostran till företagsamhet för ”projekt” och trots sin positiva inställning uttrycks skepticism mot sådana ”projekt” där det förekommer ”fina ord och visor”, men där den grundläggande didaktiska planen saknas. Vad denna lärare efterlyser är didaktiska redskap och en tydlighet beträffande mål, innehåll och genomförande. I hans uttalande framkommer även betydelsen av samarbete och arbetsfördelning. Fostran till företagsamhet som ett temaområde i läroplanen kan tolkas på olika sätt, men enligt denne lärares syn handlar det om en immanent verksamhet som han gärna ser att samtliga lärare omfattar i sitt pedagogiska arbete. I följande excerpt betonas även långsiktigt tänkande och en bred målsättning. Ansvarstagande lyfts fram som en positiv effekt och temaområdet anses betydelsefullt med tanke på den framtid eleverna går till mötes.

*Då eleverna går i skolan, så tycker jag att vi inte bara ska tänka på den tiden, utan vi ska kunna tänka lite längre fram, för elevernas del. Vi ska få dem att vara kreativa och ansvarsställande och duktiga individer sen i livet, och inte bara vara upprörda över att de inte lär sig här och nu. Jag tror vi har kommit ganska långt om vi lär dem den där förmågan, att de har kapacitet att ta reda på själv och de klarar av att ha ansvar själva. Det är ju ganska jobbigt om de har gått nio till tolv år i skolan, eller hur länge de nu går, och någon annan alltid har det här huvudsakliga*

ansvaret för dem. Det blir ju nästan som en chock att komma ut i arbetslivet efter det tror jag. De måste då lära sig att ha hela ansvaret och jobba och förstå att det inte är någon som ser efter dem så som läraren har gjort. Så med tanke på deras framtid, så tycker jag att det är jätte viktigt med företagsamhetsfostran i skolan. /.. / Jag ser en svårighet med det att alla lärare inom en och samma skola skulle behöva vara på samma nivå och anse att det är viktigt. Men de lärare som har jobbat 20-30 år enligt samma undervisningsprogram och system så har kanske lite svårt att ändra uppfattning och ändra om strategin så att säga. Så det ser jag som ett problem, att allihopa har inte så lätt att ta till sig nya saker och det här är ju relativt nytt /.. / Vi borde också få det förankrat mer på politisk nivå om man jämför med de andra nordiska länderna där staten har hjälpt till i betydligt större utsträckning rent ekonomiskt. När eleverna kommer till ett företag så behövs det resurser och där kan staten och kommunerna hjälpa till. (Anonym kvinna y)

I sin positiva inställning lyfter denna lärare fram svårigheten med att få kollegerna positiva. Hon tror att en starkare politisk förankring och större ekonomiska resurser kunde förbättra situationen. I följande uttalande syns likaså en önskan om större tydlighet och ”starkare status” eftersom en allmän formulering i läroplanen tenderar att drunkna i mångfalden.

Jag tycker att det är mycket viktigt, det tycker jag absolut att det är. Alltså det är viktigt på det sättet, dels viktigt för den enskilda eleven, att kunna få uppmuntran när det gäller att skaffa sig nya kunskaper och färdigheter, att de har rätt inställning till sitt eget arbete, och sen i framtiden till ett jobb hos någon annan och till sitt eget arbete. Att både till sig själv och gentemot andra ha den här inställningen att man vill göra väl ifrån sig under de förutsättningar man har. Och sen också förstås att man inte ska vara främmande för att en dag kunna vara en egen företagare. /.. / Jag tycker att det är väldigt, väldigt bra och det är en viktig del som borde ha en starkare status på nåt vis, genom att det alltid finns tusen saker som vi borde göra här i skolan, och ingenting skrivs klart, utan bara att man borde ha det med och att det då bara finns allmänna mål, så det är alltid svårare. Det borde vara mera konkret och klart sagt, att vad vill vi uppnå nu i skolan. Nu kan ju varje skola ta initiativ och genomföra det, så har det blivit. Men i kommuner där man ska spara, så allt som inte är lagstadgat så sparar man på först. Likadant är det här också. När det är tusen saker som ska göras, så de som inte är så klart uttryck-



*ta och där man kan läsa mellan raderna, så det faller ganska lätt bort. Så enkelt är det. (Otto, A)*

Otto efterlyser i likhet med den icke namngivna manliga läraren ovan en mer konkret plan gällande målsättning, innehåll och implementering av temaområdet. I Ottos uttalande framgår en positiv inställning till såväl individuell, social som funktionell företagsamhet. Fia ställer sig däremot aningen tveksam till funktionell företagsamhet i gymnasiet, men konstaterar ändå att det inte går att frånsä temaområdet eftersom det handlar om att förbereda ungdomarna för det samhälle som de sedan skall verka i.

*Det är ju en av människans egenskaper detta att vara företagsam, medfödda egenskaper... så jag tycker nog att det går att realisera, om man frånsä det här konkreta, att man ska börja skapa företag i gymnasiet.*

Går inte det?

*Nej, inte i någon större utsträckning. Men just det där att få dem att vara företagsamma..././ Det är ju klart att man måste komma ihåg att de som är elever i skolan så är ju morgondagens företagare. Det är de som håller igång arbetslivet och den samhällseliga verksamheten då, som det står här, att nog måste man lära det också i skolan, att de är kapabla att komma in i samhället. Så det är ju fostran till företagsamhet, och då måste det ju vara viktigt i skolan för att verkligen förbereda dem för den kommande verksamheten i samhället. Det kan vi ju inte frånsä! Skolan ska ju inte vara isolerad från samhälle, skolan är ju en del av det och det är ju i samhället de ska verka sedan när de gått ut skolan. (Fia, G)*

Fia betonar individuell och social företagsamheten. Hon relaterar till framtiden när hon motiverar varför hon tycker att det är betydelsefullt att fostra till företagsamhet. Hon uttrycker inte en negativ attityd till funktionell företagsamhet, vilket däremot följande excerpter gör när jag går över till att presentera några av de lärare som har ett *ambivalent* förhållningssätt till pedagogiskt entreprenörskap i skolan.

*Ambivalent:* Som tidigare nämndes väljer en tredjedel av lärarna att förhålla sig ambivalent till fostran till företagsamhet. De preciserar sitt förhållande och ställer sig positiv till individuell och social företagsamhet, medan de anser att funktionell företagsamhet i form av företagsverksamhet och så att säga ”hårda värden” inte lämpar sig i skolan. Vi hörde Nancy i avsnitt 4.4 där hon uttryckte ett klart avståndstagande mot funktionell företagsamhet. Hon vill inte omfatta hela konceptet.

*Den här första paragrafen tycker jag kommer in på det här som jag var rädd för att det skulle handla om, att man kopplar ihop det med arbetsmarknaden././ Jag köper inte hela konceptet././ Är det då viktigt att eleverna lär sig att handla med aktier, är det viktigt att eleverna lär sig det ena och det andra? ././ Överhuvudtaget det här med värderingar och elevernas individuella utveckling och självkänedom. Det är ju där vårt jobb ligger, sociala kompetensen... Redan där har vi ett enormt jobb. Och det är väl det som jag tycker, att om man betonar vissa såna här... ganska smala spår för mycket så då... kanske vi försummar det här riktigt... viktiga jobbet vi har att göra, som ändå i sig är svårt nog. (Nancy, H)*

Nancy är rädd för att ”smala spår”, till vilka hon karakteriserar fostran till företagsamhet, distraherar det arbete som lärarna är ämnade att utföra såsom att stimulera elevernas individuella och sociala utveckling och forma gynnsamma värderingar. Även Ture vill framhålla individuell företagsamhet. Han anser att man inte skall betona företagsverksamheten för mycket, utan i stället satsa på inre kvalifikationer.

*... Inte kan man betona för mycket det här att man ska bli egen företagare... bygga allting kring det - företagsamhetsfostran kring det att bli egen företagare. Då går det lite snett. ././ Vi får inte utbilda enbart för vilka kunskaper de behöver direkt i arbetslivet. De måste också bli helgjutna människor, få det som de behöver för att klara av sitt privatliv, för annars klarar du varken att jobba som företagare eller som anställd i ett företag... Att ha den delen i skick (att den delen finns med i skolarbetet)... Så det betyder att vi är lite av fostrare också. (Ture, C)*

En lärare till och med varnar för att lägga för stor tonvikt på funktionell företagsamhet och ekonomiskt tänkande som då kan leda till dystra konsekvenser i det finländska samhället.

*Nog finns det faror med det här också, vill jag påstå. Det är nog ganska många som ställer sig lite kritiska till det här och det tycker jag att man ska göra. Är det så att skolan och barnen, redan på lågstadiet, ska genomsyras av hårda värden? Och ska man redan då börja rekrytera för framtida företag, små barn, som går på ettan, tvåan, trean? Det kan bli för allvarligt - för finländarna är ju till naturen ganska allvarliga. Och om barnet gör något misstag så är man så sträng. Och det är katastrof då du har misslyckats redan på tvåan eller trean i skolan. Det har varit lite så. Blir det mera av det så blir det ännu mera av sociala problem och ännu mera självmord. Vi ligger ju redan högt i den statistiken. Så nog är det mycket faror med det här också. /../ Och det här ordet fostran, något slag av dold.. Det är ju precis som att nu ska vi fostra er till att bli... egoistisk... Kanske det inte är riktigt så, men det finns en risk i det här just hur man formulerar det.*

Läraren lyfter fram att formuleringen av innehållet i temaområdet är av stor betydelse för hur det tolkas. Han tycker ändå att det är viktigt att det finns med i läroplanen, men framhåller att balansgången mellan betoningar på individuell och social respektive funktionell företagsamhet är ytterst känslig.

Tycker du att det är viktigt att det finns med i läroplanen?

*Nå, nog tycker jag att vi ska anp.. Nog måste vi i skolan ge den informationen åt barnen, de kunskaper och färdigheter som krävs i det kommande arbetslivet. Det är helt klart. Men just den här balansgången, den här motvikten, den måste finnas med. Klart att skolan ska vara en del av samhället, att vi ska fostra dem för kommande livet. Nog ska det vara en viktig del av vår målsättning. Men den här motvikten, balansgången däremellan måste finnas, för vi har så många sociala problem redan nu med de här barnen som har föräldrar som är utan arbete och som kanske är alkoholiserade, men också de som arbetar.. båda föräldrarna är så företagsamma att de har inte någon tid för barnen. Hur ska de här barnen, när de kommer ut i arbetslivet, eller redan i skolan, kunna vara stabila då de inte har fått någon hänsyn? Just den här balansgången.. Fast skolan kan tyvärr inte göra så*

*värst mycket. Det är nog hemifrån det måste komma. ././ Nog är det viktigt (att temaområdet finns i läroplanen), med tanke på det kommande samhället, och det samhälle vi lever i nu, men det måste finnas balans där mellan de här hårda värdena och att lära dem att vara medmänskliga. För inte tror jag att en människa blir lycklig av att kunna roffa åt sig pengar. Det finns så mycket annat än arbete i livet. Vi har nog värderat arbetet alltför högt, tycker jag, i vårt samhälle. Så i princip är det så i dag, att om du inte har ett arbete så är du inte värd någonting.*  
(Anonym man j)

Läraren framhåller att fostran till företagsamhet ”är en viktig del av vår målsättning” i skolan, men är snar att betona balansgången mellan hårda och mjuka värden. Han reflekterar kring samhällsutvecklingen och de konsekvenser barnen får utstå när föräldrarna försummar sitt ansvar i uppfostran. Medmänsklighet mjukar upp hårda värden och därför är det betydelsefullt att betona social företagsamhet. Även Sven är inne på vikten av social företagsamhet och att fostra harmoniska medborgare.

Tycker du att fostran till företagsamhet är viktigt?

*Inte i grundskolan.. nä inte till företagsamhet (han menar företagsamhet i den bemärkelse att starta upp ett företag) utan här ska vi liksom göra harmoniska medborgare som är tänkande, medmänskliga varelser som... Å sen ska de ha en bred bas att ta avstamp ifrån, inte att de ska bli privatföretagare redan här inte...*

Tycker du att det går att förverkliga det som står i 94:ans läroplan?

*Det är ganska svårt förstås, om man tänker, jag har aldrig trott att en läroplan går att förverkliga till punkt och pricka, utan att en läroplan är riktlinjer. (Sven, B)*

Sven konstaterar att han inte tror att en läroplan går att förverkliga ”till punkt och pricka”. Läroplanen utgör riktlinjer utifrån vilka läraren uppgör en egen plan. Men läroplanen och dess innehåll kan även upplevas som ett föreskrivet direktiv och därmed leda till negativa förhållningssätt. Följande lärare har uttryckt sig negativt om funktionell företagsamhet tidigare i intervjun, men ställer sig positiv till individuell företagsamhet och utvecklar nu sitt resonemang.

*Det är ju från lärarna det ska förankras. För om vi får det så här (som direktiv i läroplanen) så då reagerar vi så här. Man borde diskutera vidare i kollegiet och fundera vem som tar vad rent konkret och vem som vill göra det. /../ Istället, som det är nu, att det har kommit från skolstyrelsen och man tycker att "oj vad de tror att de vet"! Det är många gånger som vi reagerar så, att "de kan sända ut bäst de vill – men vi gör inte det där"! Men visst är det helt genomförbart. /../ Egentligen så är det ju otroligt viktigt, för det går ju ihop med det som jag vill ha, hur jag vill att eleverna ska vara då de går ut ur skolan och det är ju i stort sett samma sak (som det står här i läroplanen)! (Anonym xy)*

Det positiva förhållningssättet bottnar i lärarens sätt att förknippa företeelsen med den egna målsättningen med undervisningen. Läraren anser att verksamheten, dess innehåll och mål borde förankras hos lärarna och egentligen födas ur deras egna idéer och strävanden. Följande lärare är inne på samma linje och preciserar att bristen på engagemang hos lärarna är den största orsaken till att temområdet inte får den uppmärksamhet som det förtjänar. Läraren har tidigare preciserat sin ståndpunkt för individuell och social företagsamhet och förhåller sig kritisk till funktionell företagsamhet. Jag väljer att inte referera det som läraren tidigare uttryckte eftersom jag nu väljer att inte namnge läraren.

*Det borde finnas en person som har den här iveren att göra någonting åt det för att det ska bli.. Allting på en skola står och faller på vilka lärarkrafter man har, vilken utbildning de har och vilken entusiasm som finns där. Har man rätt människor där, så utvecklas också olika saker, har man inte det, så då är det annat igen som är av intresse. Titta bara på gamla folkskolorna hur musikaliska och duktiga eleverna var, därför att lärarna hade en gedigen musikalisk utbildning bakom sig. De kunde spela allihop. Nu håller det på att försvinna för att lärarna har specialiserat sig på annat. Vi har inte i kollegiet haft någon som har känt för att dra igång det här, fastän intresset är stort bland företagare i kommunen /../ Men inte hjälper det att det kommer utifrån, det måste komma inifrån för att det ska bli någonting... (Anonym xz)*

Läraren, som företräder ett ambivalent förhållningssätt till fostran till företagsamhet efterlyser en djupare förankring och ett bättre samarbete. ”Det måste komma inifrån för att det ska bli någonting” syftar på att om lärare kan omfatta innehållet i fostran till företagsamhet och känner sig kompetenta att utöva det i undervisningen är det enklare att förverkliga. För att kunna omfatta innehållet måste man vara medveten om dess dimensioner och tolkningsmöjligheter. En ensidig tolkning kan lätt uppstå genom en missvisande benämning.

*Förslag till namnändring:* Lärarna fick i intervjun ta del av det som finns skrivet om fostran till företagsamhet i de nationella läroplansgrunderna 1994. De har reflekterat kring orsaker till temaområdets uppkomst i läroplanen och om dess målsättning. De har satt sina egna uppfattningar i relation till läroplanens definition när de har ombetts redogöra för relevansen och möjligheterna att implementera temaområdet i undervisningen. I samband med dessa reflektioner framkom också uppslag om en ändring av benämningen företagsamhetsfostran i syfte att avhjälpa missförstånd om dess innehåll och mål.

*Det är ju många gånger så att man associerar direkt till den här företagarbiter. Och det tror jag att skrämmer många av mina kolleger, för de tänker genast på ett konkret företag, att ”aha, måste man bli business-man här nu också”. (Anonym yz)*

*Det kan vara lite missvisande (den här benämningen) företags-fostran<sup>79</sup>, för man kanske tänker just på det där att starta företag och så vidare.*

Vad tycker du att man kunde kalla det då?

*... Aktivitetsfostran tycker jag skulle vara ett jättebra begrepp, aktivitetsfostran, fostran till att vara aktiv på alla möjliga plan, inte bara inom sitt yrkesverksamma liv, utan också helt personligen, privat, för var och en. (Elna, H)*

---

<sup>79</sup> Observera Elnas benämning.

*I och med att jag vet hur lärare reagerar på ordet företagsamhet, så kanske det skulle vara skäl att ändra termen, för det väcker en rädsla för att det handlar om pengar, ekonomi, effektivitet och konkurrens. I evolutionen, i biologin, så pratar man ju om att de starkaste överlever och de svaga dör. Det kan ju tänkas att man funderar i de termerna, att "aha, nu är det de starkaste som ska ut i arbetslivet, de klarar sig, och de svagare ska skuffas undan". Men vad man skulle kalla det, så vet jag inte... Aktivitetsfostran kanske, nej, initiativfostran... Arbetsfostran kanske, det skulle kunna vara det... Det handlar ju om fostran till arbete, och arbete är ju inte enbart det, när man far från sju till tre, eller åtta till sexton och jobbar, utan arbete är ju så mycket annat. (Anonym yx)*

Lärarna gav namnförslag såsom aktivitetsfostran och arbetsfostran, och hävdade att benämningen fostran till företagsamhet ofta ger associationer till företagsverksamhet, effektivitet och konkurrens. Men det kan också upplevas som ett relevant begrepp ifall definitionen är tydlig.

*Man kan tolka det lite olika, så jag tror att jag skulle kalla det för nåt annat, men vad jag skulle kalla det så vet jag inte... För i och för sig så är företagsamhet ett bra ord... när man väl får det definierat. (Gisela, G)*

Vad Gisela här uttrycker visar på företeelsens mångdimensionalitet och hur viktigt det är att ha kunskap om fostran till företagsamhet för att kunna ta till sig den och genomföra den i det pedagogiska arbetet.

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarnas ställningstaganden till möjligheten och vikten av att implementera företagsamhetsfostran i undervisningen är beroende av kunskap, attityder och av de yttre omständigheter som ramfaktorer-na bildar. Bristfällig kunskap leder ofta till missförstånd och viljan att implementera temaområdet minskar då kännedomen om dess möjligheter är bristfällig. Större kunskap inbjuder däremot till bättre förmåga att relatera temaområdet till egna målsättningar med undervisningen och att hitta beröringspunkter beträf-

fande det egna synsättet. Attityden till och viljan att verkställa fostran till företagsamhet i det pedagogiska arbetet hänger ihop med vilken kunskap och vilken bild läraren har av företeelsen. Om bilden kan likställas med läroplanens intentioner, gynnas även lärarens attityd och möjligheten att inkludera temaområdet i undervisningen. Om läraren kan omfatta det som står i läroplanen och dessutom inte känner sig överkörd av beslutsfattare är det lättare att förhålla sig positiv. Om stöd och samarbete eller en gemensam vilja till implementering förekommer i kollegiet är det lättare att ta till sig företeelsen. Till sist lyfts även ramfaktorer fram i diskussionen om möjligheter eller hinder för att realisera företagsamhetsfostran i undervisningen. Ramfaktorerna är betydelsefulla för att de ger konkreta förutsättningar för implementeringen av verksamheten.

Förutsättningarna för implementeringen av företagsamhetsfostran är enligt lärarna såväl goda som mindre bra. Inställningen till företeelsen visar sig vara antingen positiv eller ambivalent. Majoriteten (21/30) av lärarna har en positiv inställning till fostran till företagsamhet. De motiverar sin inställning med att innehållet är relevant med tanke på den framtid eleverna går till mötes och att temaområdets målsättning är i linje med läroplanens övergripande målsättning och/eller med lärarens egen pedagogiska målsättning. De lärare som har en ambivalent inställning väljer att betona individuell och social företagsamhet och ställer sig reserverande eller skeptiska till funktionell företagsamhet. De anser att individuell och social företagsamhet bättre motsvarar det som skolan står för och som därmed anses vara i linje med deras eget synsätt.

Som framgår ur tabell 9 är könsfördelningen jämn beträffande lärarnas inställning till fostran till företagsamhet. Det finns ingen skillnad mellan de manliga och de kvinnliga lärarnas förhållningssätt. När det gäller inställning i relation till deltagande i fortbildning är de lärare som inte deltar i fortbildningen mer skeptiska än de som deltar, vilket framgår ur tabell 10.



Tabell 9. Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas inställning till fostran till företagsamhet.

	Positiv	Ambivalent
Man	11	5
Kvinna	10	4

Tabell 10. Fördelning av lärarnas inställning till fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.

	Positiv	Ambivalent
Deltar	12	2
Deltar inte	9	7

De lärare som deltar i fortbildningen har rimligtvis en större kunskap om fostran till företagsamhet och har därför en mera välvillig inställning. Endast två av de fjorton lärare som deltar i fortbildningen har en ambivalent inställning medan knappt hälften (7/16) av lärarna som inte deltar i fortbildningen ställer sig ambivalenta till företeelsen. Deras positiva förhållningssätt utgår från att tudela företeelsen och betona de inre dimensionerna, såsom individuell och social företagsamhet.

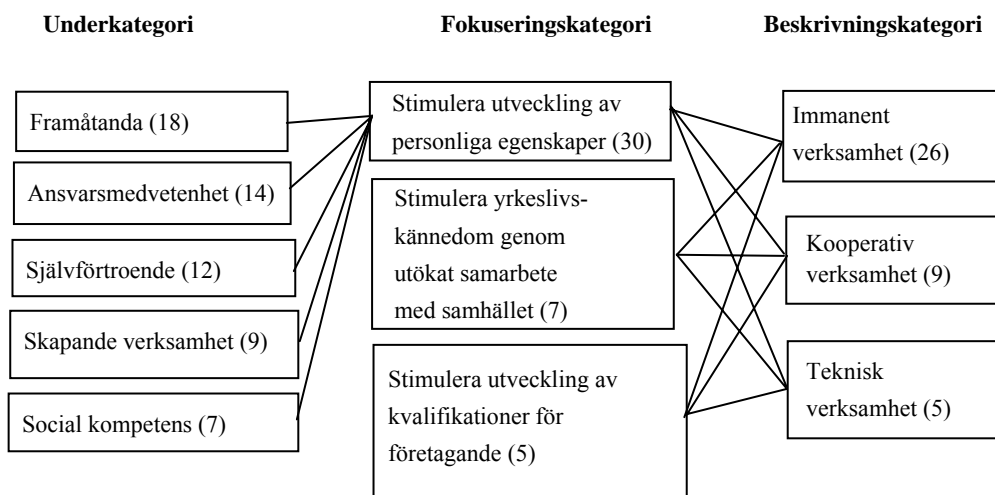
I följande avsnitt återgår jag till att redovisa lärarnas uppfattning om innebörden i fostran till företagsamhet. I denna andra innebördsorientering kommer jag närmare in på uppdelningen av företeelsen i individuell, social och funktionell företagsamhet, då lärarna ombads karakterisera sin idealbild av fostran till företagsamhet.

## 4.6 Den andra innebördsorienteringen

I intervjuens slutskede ombads lärarna att sammanfattningsvis beskriva sin idealbild av fostran till företagsamhet, till exempel genom att i fantasin skriva ett eget innehåll i läroplanen. Därmed gavs ytterligare en definition på lärares uppfatt-

ningar om företeelsen, som knyts an till den första forskningsfrågan. Kunskapen har sannolikt ökat under intervju-sessionen för en del lärare dels via mötet med läroplanen, dels via reflektionen kring hur elever kan stimuleras till ett företagsamt tanke- och handlingsätt. Denna kunskap ger läraren en större säkerhet att definiera sin idealbild.

Svaren kan indelas i samma beskrivnings- och fokuseringskategorier som i den första innebördsorienteringen, medan underkategorierna varierar något. Dessa influeras nu av läroplanens formuleringar. Samtliga lärare (30/30) lyfter i sin idealbild fram att syftet är riktat mot utveckling av personliga egenskaper, medan endast fem lärare lyfter fram att syftet är utveckling av kvalifikationer för företagande. Figur 11 illustrerar relationen mellan kategorierna jämte svarsfrekvensen.



Figur 11. Lärarnas andra innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet.

*Immanent verksamhet:* Som figur 11 visar har de flesta lärare (26/30) svarat att de uppfattar fostran till företagsamhet som en genomsyrande pedagogisk verksamhet i skolan och idealbilden definieras således som immanent verksamhet. Lärarna förmår att i den andra innebördsorienteringen relatera företeelsen till

den egna undervisningen och hitta didaktiska lösningar för att verkställa företagsamhetsfostran i det pedagogiska arbetet.

Kan du beskriva din idealbild av fostran till företagsamhet. Hur borde den se ut?

*Ja...idealbild... Egentligen den här meningen: "eleverna borde lära sig att inse hur betydelsefull människans egen driftighet, hennes aktiva och skapande verksamhet, är". Där har vi det i en enda mening. Jag tycker det här är en sak som aldrig behöver tas bort, för det här är ju... Det här är ju viktigt helt enkelt! ../ För min del så är det en naturlig del i undervisningen, det får jag säga, för i mina ämnen så handlar det inte om att vi tar upp det under någon kort period och då betonas det väldigt mycket, utan det finns med lite hela tiden. ../ Alltså undervisningen rullar ju på i de här vanliga spåren, men just om man har, som jag sa, olika typer av grupparbeten och temaarbeten med redovisning, så där krävs det ju kanske lite mera kreativitet och företaganda. Men också i matematiken då det gäller problemlösning, och i fysik och kemi också.. Att kunna tänka ut varför det är så och varför det är så, så nog kommer det ju in mer eller mindre ständigt i undervisningen det här, fast det betonas kanske mera just i grupparbeten. (Anonym jk)*

Fostran till företagsamhet som immanent verksamhet uppfattas här av lärarna som en naturlig del av den pedagogiska verksamheten, ett sätt att undervisa som stimulerar till utveckling av elevernas personliga egenskaper. Otto vill ändå belysa vikten av att ibland ordna speciella tillställningar för att uppmärksamma temaområdet och ge impulser till såväl personalen som eleverna att fortsätta fokusera på företagsamhetsfostran.

*Idealbilden är ju att fostran till företagsamhet skall genomsyra allting och vara en del av hela verksamheten (i skolan), speciellt då man tänker på den här inre företagsamheten, där vi pratar om att människan ska kunna förverkliga sig själv. Det är väl nog den biten som är den allra viktigaste när vi tänker på fostran till företagsamhet i skolvärlden. Sen tycker jag nog, att för att kunna få de här, ska vi säga, impulserna och få verklig tändning på alla, så krävs punktinsatser, då man gör någon större "grej" av det hela, en "happening" där man verkligen lyfter fram det, så att ingen kan undgå att märka att här är något på gång. Men idealitet är ju nog att det finns som en del som genomsyrar hela verksamheten vi sysslar*

*med. Men jag tycker att de här projekten eller "happenings" är viktiga impulser och de behöver finnas med för att påminna.. och framför allt är de bra med tanke på personalen, som då kan få känna sig nöjda med undervisningen och deras sätt att få in fostran till företagsamhet på ett naturligt sätt i skolan. (Otto, A)*

Lärarna vill alltså ta fasta på utvecklingen av personliga egenskaper i sin idealbild av fostran till företagsamhet. Vari denna utveckling skall bestå konkretiserar lärarna med hjälp av de begrepp som de väljer att lyfta fram ur läroplanstexten. *Framåtanda* definieras av lärarna som förmåga till egen aktivitet och driftighet, initiativrikedom, självständighet, nyfikenhet och vilja att ta itu med saker. *Ansvarsmedvetenhet* definieras som förmåga att ta ansvar för sina uppgifter, självständighet, arbetsmoral, förmåga att själv styra sitt liv och ansvarstagande för miljön. *Självförtroende* handlar om tron på sig själv och sin egen förmåga, risktagande och mod att våga ta sig an olika uppgifter. Den *skapande verksamheten* står för kreativitet, fantasi, innovativ och praktisk verksamhet samt nytänkande medan *social kompetens* handlar om människokänedom, hänsyn, gott uppförande och samarbetsvillighet.

Exempelvis lyfter Ada fram förmågan att tro på vad man gör och förmågan att kunna ta sig fram i världen. Hon betonar alltså elevernas självförtroende och framåtanda.

*Det ska utgå från en själv, att man måste tro på vad man gör och ha självförtroende. Man måste ha ork att ta itu med sitt arbete. Det är företagsamhet för mig. Sen vad du gör och vilka färdigheter du behöver i olika saker, så det tror jag inte att man kan .. Man kan inte ha med sig allt i sin ryggsäck, utan man måste kunna ta reda på efter hand, och då måste du ha, som det stod här "förmåga att kunna ta sig fram i världen" (he he he). Och det behöver man ha överallt! Företagsamhet är inte snävt på det sättet att man grundar ett eget företag, utan företagsamhet kan ju vara att du skaffar dig ett jobb som anställd nånstans också, det krävs företagsamhet till det också.../..! Jag vill se det som ett slags helhetssyn på allting, just att det inbegriper hela skolan och alla som jobbar här, att man kan samarbeta. För det handlar ju om de övergripande värdena som man har för skola och arbete.*

*Nog är det viktigt att eleverna lär sig de här ämnena också, men att man då lär sig på ett sådant sätt att man kan använda det senare också! (Ada, E)*

Även i Hildes idealbild poängteras framåtanda och självförtroende:

*Alltså det är ju en form av egen aktivitet. Inte behöver det väl vara så mycket mera invecklat än att eleverna ska vara intresserade utav det de gör, och vågar ta reda på, att inte vara rädd för det. För det är ju också en spärr, att liksom fara och söka de här böckerna eller de här människorna som man kan fråga av. En slags aktivtetsfostran, att våga vara aktiv ...jag vet inte om jag behöver så mycket mera till att börja med. Sen måste man ju se då hur pass aktiva de blir. (Hilde, F)*

I följande excerpter betonar lärarna förutom framåtanda också ansvarsmedvetenhet. Läraren fungerar som handledare och god förebild, medan eleven är den aktiva parten som tar ansvar för sitt eget lärande.

*Jag skulle nog skriva in det här med.. betona lärarnas roll mera som handledare och att det är viktigt att läraren finns där. Alltså det är väldigt viktigt att de vuxna människorna finns kvar i skolan som goda förebilder, och innehar ämneskunskap som ska föras vidare, för att barn och unga ska kunna ha nytta av det i framtiden. Men lärarna ska allt mera fungera som handledare som hjälper eleverna att själv inhämta kunskaper. Och sedan tycker jag nog att jag skulle vilja ta fasta på det här med inneboende driftighet, alltså inneboende nyfikenhet, initiativtagande och ansvarsmedvetenhet, så att vi skulle kunna undervisa våra barn så att de ser sig själva som, som den personen som leder och styr sitt eget liv. (Kajsa, E)*

Att uttrycka idealbilden av företagsamhetsfostran som immanent verksamhet innebär att omfatta ett pedagogiskt förhållningssätt, som tar fasta på att i all pedagogisk verksamhet sträva efter att aktivera eleverna och stimulera dem att utveckla sin individuella, sociala och funktionella företagsamhet.

*Om något år så kallar vi det någonting annat, men börjar du liksom läsa vad som gömmer sig bakom, döljer sig bakom så är det ungefär samma grundvärderingar,*

*som man ser i en traditionell kristen grund, fast vi använder begrepp som egentligen inte har religiös betydelse, men ändå så att säga finns där... Att vi är ansvariga för våra handlingar, och vi har ansvar för oss själva och våra medmänniskor och så vidare. Och att det finns någonting som kommer efter oss också, att vi är satta att förvalta det och få ut så mycket som möjligt. Men om man förvaltar det på fel sätt så har vi syndafloden efteråt och det betyder liksom att det som man har byggt upp på en kort tid, så kan spolas bort. Alltså man kan inte trampa fram var som helst, hur som helst. Så ansvarskännande människor som har respekt för sina medmänniskor, det tror jag är grunden för företagsamhet också. Och fast jag nu inte har erfarenhet av att vara företagare, så tror jag att grunden där är att om en företagare ska lyckas så ska han kunna så att säga ha förtroende bland sina anställda, känna att han har sina anställdas stöd. Och det har man om man visar respekt för sina arbetare. Det tror jag är grunden. (Max, D)*

I detta pedagogiska förhållningssätt döljer sig samma grundvärderingar som i en traditionell kristen grundsyn menar Max. Fostran till företagsamhet innefattar enligt honom en fostran till social företagsamhet, till ”ansvarskännande människor som har respekt för sina medmänniskor”.

*Kooperativ verksamhet:* I den idealbild av företagsamhetsfostran då lärare betonar kooperativ verksamhet finns syftet att stimulera till yrkeslivskännedom genom ökat samarbete mellan skola och samhälle. Genom detta samarbete minskar klyftan mellan teori och praktik och eleverna acklimatiseras till arbetslivet på ett naturligt sätt.

*Idealbilden är att man på alla stadier skulle jobba mera i grupper och jobba mera fritt, att inte klassrummen har.. inte den funktion som de har nu i alla fall.. Utan att eleverna mera skulle vara integrerade i samhället och jobba med stat och kommun och företag. Och att de blir mer integrerade i samhället redan i skolan. Att det blir mer realistiskt det som de håller på med, att teori och praktik blir ett, att inte separera dessa två. För det är ganska svårt ifall de (eleverna) får en teori och sen ser de inte hur det ser ut i verkligheten, och sen när de verkligen kommer ut i verkligheten så är det inte alls som de lärde sig i skolan. Så jag tycker att i lågstadiet och*

*förskolan skulle de kanske kunna besöka mammas och pappas arbetsplats för att se lite hur det fungerar och sen vidare i högstadiet och på andra stadiet så skulle de mera kunna jobba direkt med företaget och ute i samhället helt enkelt... (Desiré, G)*

Desirés idealbild betonar samarbetet med samhället. Klassrummen skall därmed inte ha den traditionella funktionen av kunskapsförmedling. Hon efterlyser samhällsintegration och realism i undervisningen. Målet är att utbilda för framtiden. Sju lärare har lyft fram den kooperativa verksamheten tillsammans med den immanenta. I ett fall har samtliga synsätt identifierats. Pauls idealbild har enbart klassificerats i kategorin kooperativ verksamhet. Han betonar verklighetsförankring och integration. Paul uttrycker att vi behöver ”en skola som har samhällets stöd” och ser idealbilden av fostran till företagsamhet som en motvikt till grundskolans traditionella pedagogiska ramsystem och slutna organisationsstruktur.

*Vi har nog en motvikt mot grundskolan i den här företagsamheten... Och det är ju dit vi ska komma egentligen, att försöka integrera teori och praktik. Det som eleverna gör så ska vara på riktigt, till exempel att matteläraren ska anpassa uppgifterna, att man får räkna ut åkerarealer, bygga uthus och räkna ut måtten, volymen och allting, att det blir konkret. Jag tycker att grundskolan har gått lite för långt med det här, att alla ska ha likadana uppgifter. Tanken i sig är väl god men teori och praktik stämmer väl inte så bra ihop alla gånger. /.. / Speciellt på andra stadiet så handlar ju företagsamhet om att man konkret kommer ut till företag, ser vad företag sysslar med, ser vilka krav som ställs, både här på skolan, på studeranden, men också vid företagen, så att man ser hur de tänker, olika personer vid olika företag, allt från VD:n till folket på verkstadsgolvet /.. / och att man ser hela företagsbiten, och att se att det finns allt från en-persons-företag till stora företag som Wärtsilä och hur då de här verksamhetsidéerna och sätten att tänka varierar. /.. / Så jag ser det här (fostran till företagsamhet) nog som ett begrepp, att ytterligare förstärka det här samarbetet med företagen och arbetsplatsen, främst här i regionen men också utöver. Och något som skapar en skola som har samhällets stöd, vi säger i det här fallet då företagens och arbetsställes stöd. En sådan skola uppfattar man som en god skola, att man är lyhörd för vilka krav samhället ställer på en och att man kan lyssna. (Paul, C)*

Paul vill lägga tonvikt enbart på den kooperativa verksamheten, och proklamerar att en god skola utgörs av en skola där man är lyhörd för samhällets krav och villig att lyssna till de behov som föreligger.

*Teknisk verksamhet:* Fem manliga lärare lyfter i sin idealbild fram företagsamhetsfostran som en teknisk verksamhet. Två av dessa lärare kombinerar den med ett annat eller samtliga synsätt. Alla fem poängterar ändå syftet att stimulera utveckling av inre personliga egenskaper. Uno, Ruben och Noel lyfter i sina idealbilder fram kurs- och (praktisk) projektverksamhet.

*Det är nog svårt att ge en idealbild, jag har haft det (kursen i Ung företagsamhet) för kort tid, det är ju bara andra året, det första året var ju nog mest ett försök... Jag vet inte om jag kan ge något uttömmande svar på det ännu, jag skulle vilja ha lite perspektiv på det här... ämnet. Det handlar nog om det här yttre, att de (eleverna) konkret tillsammans bygger upp, att de grundar företag och ... det här ... får vara med, får den här erfarenheten av det, vad det betyder. /.../ Egen driftighet, och aktiva och skapande verksamhet.. Jag tror nog att folk mår bra om de får använda sin hjärna.. än att stå vid ett löpande band, det avtrubbar säkert... (Noel, A)*

Noel har svårt att uttrycka sin idealbild av verksamheten och använder begreppet ”ämne” i sin beskrivning. Associationerna går till företagsverksamhet och funktionell företagsamhet men även individuell företagsamhet framkommer i beskrivningen. Även Ruben är inne på samma teman när han ger uttryck för sin idealbild.

*Det handlar ju om att man ger eleverna möjligheter. För många av våra elever så har helt annan syn på saker, de har inte en tanke på att bli företagare (inom den bransch de studerar), utan de studerar bara för att de tycker att det är kul, men ändå så hoppar de av, och börjar med något annat. De tar flera utbildningar också. Så man kan inte tro att det blir mera företagare genom att det förverkligas på det sättet. Men jag tycker att det är bra att det finns så att de som har möjligheter, eller viljan ska jag säga, så har möjlighet att börja läsa det, för det är en bra sak.*



*././ Men att man har viljan att lära sig, på ett annat sätt. Att man har starkare självförtroende då man går ut i arbetslivet, att man har kunskaper om vad som händer där, och vad man behöver kunna då man kommer ut... (Ruben, D)*

Ruben framhåller att idealet är att ge eleverna möjligheter. Han poängterar därför betydelsen av att det finns kurser att välja mellan, som behandlar företagsamhet, trots att slutresultatet inte behöver vara nystartade företag. Att eleverna går ut med starkare självförtroende och kunskaper om arbetslivet upplever han som väsentligt. Detta lyfter även Uno fram.

*Ja, idealbild är en sak, och en realistisk bild.. Vad man kan säga att är realistiskt att genomföra, är en annan sak kanske... Jag tänker direkt på det här med att tjäna pengar och grunda egna företag. Det är nog det som jag tänker på, då det är fråga om företagsamhet. Men en realistisk bild, som jag tror att de vill se, det som våra elever ska få härifrån, att de är nyfikna, vill lära sig, att lite kunna tänka själv och planera och god arbetsmoral ././ Att det är först då man börjar liksom genomföra sådana här riktiga, direkta företagsamhetsprojekt, då blir det ju fråga om att tjäna pengar och producera. (Uno, A)*

Unos bild av fostran till företagsamhet handlar uteslutande om företagsverksamhet, med en målsättning knuten till funktionell företagsamhet. Hans idealbild av företeelsen uppfattas därmed som bestående av endast en dimension. Han tror förvisso att beslutsfattarna vill ha nyfikna, ansvarsmedvetna arbetstagare, som är villiga att lära sig och som kan tänka och planera självständigt, men han inkluderar inte detta som ett syfte i den bild han har av fostran till företagsamhet. Dessa egenskaper anser han att kan skapas genom annan verksamhet. Utvecklingen av personliga egenskaper inom ramen för fostran till företagsamhet är enligt Uno relaterade till funktionell företagsamhet. Jag återkommer till Uno och hans resonemang.

Noel, Ruben och Uno betraktar företagsamhetsfostran enbart som en konkret kurs eller ett projekt, som eleverna frivilligt får välja utöver de obligatoriska lärokurserna. Den uppfattas inte som en integrerad verksamhet utan ses som en avskild, teknisk verksamhet.

I den andra innehållsorienteringen förekommer en större variation mellan könen i uppfattningarna om hur företagsamhet som en pedagogisk verksamhet egentligen skall se ut. Bland båda könen dominerar uppfattningen om fostran till företagsamhet som immanent verksamhet. Samtliga kvinnor lyfter fram denna form. Däremot väljer ingen kvinna att i sin idealbild definiera den som teknisk verksamhet, emedan fem män lyfter fram denna dimension. Den kooperativa verksamheten betonas av dubbelt fler män än kvinnor. Tabell 11 illustrerar fördelningen mellan könen i den andra innebördsorienteringen.

Tabell 11: *Könsfördelning av svaren beträffande lärarnas andra innebördsrelaterade uppfattning om fostran till företagsamhet i undervisningen.*

	Immanent	Kooperativ	Teknisk
Man	12	6	5
Kvinna	14	3	0

I tabell 12 illustreras fördelningen av svaren i relation till lärarnas deltagande i fortbildningsprojektet. Här framgår att de lärare som deltar i projektet har en bredare bild av företeelsen och väljer att i sin idealbild lyfta fram flera verksamhetsformer än enbart den immanenta. De som inte deltar i fortbildningsprojektet väljer att i högre utsträckning betona idealbilden av företeelsen som immanent verksamhet.

Tabell 12: *Fördelning av den andra innebördsrelaterade uppfattningen om fostran till företagsamhet i relation till projektdeltagande.*

	Immanent	Kooperativ	Teknisk
Deltar	11	7	4
Deltar inte	15	2	1

I den andra innebördsorienteringen läggs tonvikten på syftet att utveckla personliga egenskaper, vilket betonas av samtliga lärare, och på betraktelsen av företagsamhetsfostran som immanent verksamhet. Utvecklingen av personliga egenskaper innefattar aspekter såsom framåtanda, ansvarsmedvetenhet, självförtroende, skapande verksamhet och social kompetens, termer som återfinns i läroplanen från 1994.

#### *Tudelning i fokusering på inre eller yttre dimensioner*

En tudelning i fokusering på inre respektive yttre dimensioner har identifierats i lärarnas svar på vad de anser att fostran till företagsamhet innehåller. Till de inre dimensionerna hänförs individuell och social företagsamhet medan de yttre dimensionerna riktas mot funktionell företagsamhet med företagsinriktade målsättningar. Dimensionerna framkom på ett tydligt sätt i den andra innebördsorienteringen genom att lärarna valde att antingen betona inre kvalifikationer och stimulering av elevernas individuella och sociala egenskaper, eller så betonades en yttre dimension där fokus ligger på företagsverksamhet och samhällskänedom. Huruvida lärarna betonade dessa båda dimensioner eller enbart den ena framkommer i tabell 13.

Tabell 13: Könsfördelning beträffande lärarnas medvetenhet om och betoning på dimensionerna inre och yttre företagsamhet.

	Betonar båda dimensionerna	Medveten om båda dimensionerna, betonar ena	Omedveten, betonar ena, men ändrar sig	Omedveten, betonar endast en dimension
Man	6	7	1	2
Kvinna	3	5	6	0

Majoriteten av lärarna (21/30) är medveten om att det förekommer två dimensioner, en som fokuserar på inre utveckling och en annan som fokuserar på mera utåtriktade, företagsinriktade kvalifikationer. Av dessa har tolv lärare lyft fram den ena dimensionen sin idealbild av företagsamhetsfostran. Elva väljer att betona den inre medan en betonar den yttre dimensionen. Excerpterna hittas i redovisningen ovan. Jag anger inte dessa lärare eftersom jag i redovisningen ibland valt att inte namnge dem. En lärare som är medveten om båda dimensionerna, men bestämmer att betona den inre, uttrycker sig så här:

*Inte behöver alla bli företagare, utan det betyder att man är driftig och företagsam och försöker. Att man är aktiv och kreativ. Att man har lärt sig att vara kreativ redan från skoltiden. Så jag tycker att syftet inte behöver vara det här med yttre.. att bli företagare. Att fostra folk till företagare - kanske det inte är ett måste! (Zacke, A)*

Nio lärare betonar både den inre och den yttre dimensionen i sin idealbild. Båda dimensionerna anses således betydelsefulla och bör finnas med i företagsamhetsfostran.

*Jag tänker både på den här inre företagsamheten, alltså kreativitet och initiativförmåga och så vidare, och så den här yttre företagsamheten som handlar om den konkreta företagsverksamheten i traditionell bemärkelse. Men just den här fostran till företagsamhet, så vill jag nog se över hela linjen, allt från att barnen är riktigt små till att de går i yrkesskola och gymnasium Så det handlar inte enbart om det*

*här att de ska bli företagare utan det är just det att man ska kunna bibehålla barnets naturliga nyfikenhet och initiativförmåga (Desiré, G)*

Sju lärare, varav sex kvinnor, har uttryckt att företeelsen består av den ena dimensionen, men har sedan ändrat uppfattning efter ökad insikt och väljer att betona den andra dimensionen i den andra innebördsorienteringen. Dessa lärare har *inte* haft kännedom om att företagsamhetsfostran är mångdimensionell, utan de har till en början enbart uppfattat den ur en yttre dimension. När insikten ökade väljer dessa lärare däremot att enbart betona den inre dimensionen. I avsnitt 4.3 illustrerades Elnas och Hildes omvärdering när de ställdes inför frågan hur elever blir företagsamma. Uno hör däremot till dem som vidhåller att företagsamhetsfostran handlar om funktionell företagsverksamhet emedan han anser ”att vara företagsam” är något som inte skall sammanblandas med temaområdet.

Så du anser att eleverna lär sig att bli företagsamma när de själva hamnar att göra någonting?

*Ja, jag skulle vilja hävda det. De är företagsamma som gör fina arbeten, och utan företagsamhet så blir det inte något resultat, oberoende av hur man undervisar...*

Så om du ger exempel på hur man blir företagsam så är det genom att själv göra?

*Jaa, jag anser det.*

Hur jobbar du i klassen för att stimulera att eleverna blir företagsamma?

*Ja, det beror ju på vilken typ av företagsamhet vi pratar om. Om en företagsam elev är en elev som gör väl ifrån sig i (ämnet)... så är det klart att jag kopplar ihop det direkt med det sätt jag har, men jag tänker inte riktigt på företagsamhet, att man blir företagare och...köper in material, tillverkar och säljer. Det är kanske en viss skillnad där emellan.*

Vill du skilja mellan att vara företagsam, att man ”tar sig för” som du definierade det tidigare, och att man är företagsam rent företagsmässigt?

*Ja, jag gör det, det är inte riktigt i samma banor man tänker ...*

Kopplar du det här att ”ta sig för” med fostran till företagsamhet?

*Nå kanske inte riktig nej, inte har jag nu tänkt det på det sättet i alla fall. ././ Företagsam är att man har god arbetsmoral och att man också är företagsam på det*

*sättet, att man ser olika möjligheter att utföra jobbet, och får det väl utfört, är liksom mån om att göra ett bra arbete. (Uno, A)*

Uno, tillsammans med Ruben, uttrycker att verksamheten handlar om funktionell företagsamhet och fokuserar på yttre dimensioner. I deras medvetande kopplas inte företagsamhetsfostran till de inre dimensionerna. Uno väljer att inte överhuvudtaget inkludera de inre dimensionerna i denna pedagogiska verksamhet. Där emot anses dessa vara betydelsefulla i annan undervisning, men skall *inte*, enligt Uno, förknippas med temaområdet fostran till företagsamhet. Ruben har under intervjuens gång uttryckt båda dimensionerna men relaterat enbart den yttre till temaområdet. I slutet av intervjun görs en omvärdering, efter att diskussionen om idealbilden slutförts. Jag ställer frågan:

Tycker du att du sysslar med fostran till företagsamhet i din undervisning?

*Kanske mer efter den här diskussionen mm...!!*

*././ jag har inte tänkt det på det här sättet, jag fick en annan syn på det här nu...!./*

Du sa nyss att du fick en annan syn...?

*Ja.. jo, jag fick, eller då man går från dag till dag, många gånger tänker man inte eller stannar upp och frågar sig "vad är det riktigt som jag håller på med och vad är det som händer?" Man får (genom reflektionen) andra ord på de här uppgifterna och man börjar tänka på vad eleverna sedan ska göra på sina arbetsplatser... ja, det är svårt att hitta ord åt de här sakerna.. (Ruben, D)*

Ruben gör här en omvärdering av företeelsen och införlivar de inre dimensionerna, som han tidigare uttryckt, i sin förståelse av fostran till företagsamhet. Likadant är det med de sju lärare som först lät förstå att företeelsen består av den ena dimensionen men som sedan ändrar sig för att betona den andra dimensionen. Jag har valt att klassificera Rubens svar i kategorin "omedveten, betonar den ena dimensionen", eftersom omvärderingen skedde efter att idealbilden angetts.

Knappt hälften av respondenterna (14/30) uttryckte att de i något skede hade gjort en omvärdering. Av dessa är fyra män och tio kvinnor. Sex lärare uppgav att de hade börjat se på fostran till företagsamhet på ett annat sätt efter att deras kunskap ökat genom erfarenheter och fortbildningskurser, medan åtta personer<sup>80</sup> gjorde en omvärdering under intervjuens gång, till följd av att deras insikt om företagsamhetsfostrans olika dimensioner ökade. Detta skedde främst när de fick ta del av läroplanens innehåll om temaområdet och när de fick reflektera över hur de didaktiskt kan stimulera elever att bli företagsamma. Excerpter som uttrycker omvärderingen kan identifieras i den presenterade texten i resultatredovisningen ovan.

---

<sup>80</sup> Dessa är markerade med "xi" i matrisen i bilaga 4.

## 5 Sammanfattande diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen är att fördjupa kunskapen om och förståelsen för fostran till företagsamhet och om hur denna fostran kan komma till uttryck i skolan. Mitt forskningsintresse, som ligger i det spänningsfält som uppstår när företagsamhet förs över från en ekonomisk kontext till en pedagogisk, gäller frågor om hur lärare tänker om företagsamhetsfostran och hur de anser sig kunna stöda elever i deras personliga utveckling mot ett företagsamt förhållningssätt. Fostran till företagsamhet för vanligtvis tankarna till ”business” och ekonomi i någon form, men inom den allmänbildande skolan är syftet att stimulera eleverna till aktivitet och ansvarstagande som sporrar till självständighet, initiativrikedom och handlingskraft. Detta kan naturligtvis medföra att eleverna senare blir företagare.

Forskningen visar att fostran till företagsamhet är en mångdimensionell företeelse som kan tolkas på olika sätt beroende på valet av perspektiv hos betraktaren. Företagsamhetsfostran infördes i den finländska läroplanen för grundskola och gymnasium under en period när landet befann sig i en lågkonjunktur med hög arbetslöshet. Det politiska motivet knöts därför till en samhällsekonomisk ambition om ökad sysselsättning och bibehållet välstånd. Ambitionen är inte tydligt utskrivna i målen för den allmänbildande skolan. Forskningen visar att lärare tenderar att fokusera på andra ambitioner inom fostran till företagsamhet än samhällsekonomiska.



I resultatdiskussionen sammanfattas och granskas resultaten först (5.1) enligt forskningsfrågorna samtidigt som den existentiella tolkningen vidgas och fördjupas. Då resultaten redovisades låg tyngdpunkten på en datanära beskrivning och den existentiella tolkningen hänfördes till identifieringen av beskrivningskategorier. Här är syftet däremot att sammanföra kategorierna till en mer totaliserande tolkning som strävar efter en helhetsbild av fostran till företagsamhet ur ett lärarperspektiv. Innan jag går över till att granska svaren på de tre forskningsfrågorna behandlar jag översiktligt uppläggnings och tolkningen av studien. I det andra avsnittet (5.2) flyttas fokus från forskningsfrågorna till en sammanfattande analys som å ena sidan belyser problem som lärare möter, men å andra sidan försöker fånga in deras samlade bild av möjligheterna för att utveckla fostran till företagsamhet som en resurs i skolans arbete. Slutligen ges i det tredje avsnittet (5.3) förslag till fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med en konklusion. I alla avsnitt förs en kritisk diskussion kring metodiska tillvägagångssätt och resultat.

## 5.1 Resultatdiskussion

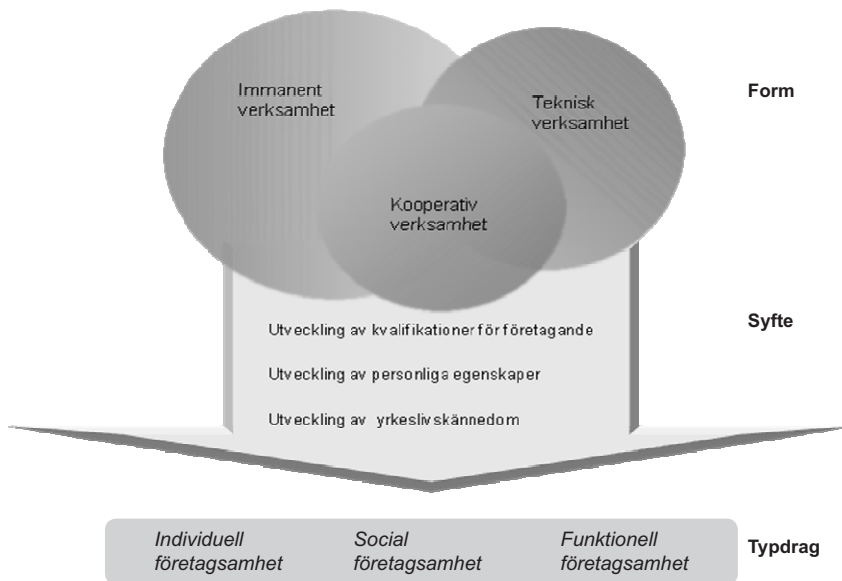
I den teoretiska bakgrundsteckningen har jag valt att positionera fostran till företagsamhet utgående från sex s.k. spår: språkliga, ekonomiska, utbildningspolitiska, kulturella, psykologiska och pedagogiska. Granskningen visade att företagsamhetsfostran är en socialt konstruerad företeelse som påverkas av rationaliteter, värden, moral, miljöer och sammanhang av olika slag. Den språkliga positioneringen visade exempelvis att såväl den semantiska som den etymologiska bestämningen av ”företagsamhet” utgår från människans inre drivkraft, som i takt med samhällsutvecklingen i ökad utsträckning dock kom att riktas mot ekonomiska aktiviteter (jfr Johannisson & Madsén, 1997; Ristimäki, 1998a). Definitioner och målsättningar relateras i allmänhet till den egna forskningsdisciplinen, det vill säga ekonomer definierar inom ramen för sin disciplin och psykologer inom sin (jfr Delmar, 2000; Filion, 1998). Innebörden uppfattas därmed aldrig *in*

*abstracto*, lösryckt ur sitt sammanhang, utan endast inom ramen för den situation i vilken den har utvecklats.

Ur den teoretiska referensramen framgick att företeelsen kan definieras med fokus på olika s.k. typdrag. Jag har i avsnitt 2.6 frångått den i diskussionen ofta använda dikotomiseringen i inre och yttre företagsamhet för att i stället tala om dessa typdrag som utgörs av individuell, social och funktionell företagsamhet. Den uppdelning som Kyrö (1997a) gör i spontan, inre och yttre företagsamhet är väl känd inom den finskspråkiga forskningen. Kyrös definition av inre företagsamhet skall emellertid inte sammanblandas med den betydelse som termen ”inre” har i dikotomiseringen inre och yttre företagsamhet. I hennes tolkning betyder inre företagsamhet samspelet mellan enskilda individer inom ett socialt sammanhang, det vill säga organisationens inre företagsamhet. Även den tolkning jag gör av inre företagsamhet betonar den sociala kompetensen och samspelet och därför skiljer jag mellan individuell och social företagsamhet. Funktionell företagsamhet, det sistnämnda typdraget, står för praktisk, entreprenöriell verksamhet.

Typdragen kan identifieras i de empiriska resultaten då utgångspunkten är lärarnas uppfattningar av innebörden i företagsamhetsfostran. Resultaten visar att lärarnas uppfattningar om syftet med företagsamhetsfostran har kategoriserats i personliga egenskaper, företagskunskap och yrkeslivsberedskap. Läggs dessa syften in i schemat för typdragen kan personliga egenskaper hänföras till individuell och social företagsamhet, medan företagskunskap och yrkeslivskännedom framför allt kan knytas till funktionell företagsamhet. Då läraren betonar individuell och social företagsamhet handlar syftet om att förmå stimulera utvecklingen av personliga kvalifikationer och relevanta förmågor som eleverna behöver i framtiden, oavsett om de arbetar som företagare eller som arbetstagare.

Förståelsen av innebörden i fostran till företagsamhet utgående från lärarnas svar och från de mönster som framträdde i den teoretiska diskussionen sammanfattas i figur 12. Resultaten visar tre olika *former* som kan ha tre olika *syften* och uppvisa tre olika *typdrag*.



Figur 12. Sammanfattning av innebörden i fostran till företagsamhet.

Syftena illustreras i en pil som riktar sig mot de specifika typdragen av företagsamhet: individuell, social och funktionell företagsamhet. Typdragen skall uppfattas som interrelaterade trots att de innehåller kvalitativt skilda drag (jfr tabell 2). Lärarna betonade nämligen att inre företagsamhet är en förutsättning för yttre företagsamhet, det vill säga att individuell företagsamhet är grunden för att utveckla social och funktionell företagsamhet.

För att strukturera redovisningen och tolkningen av resultaten har jag använt mig av fem hermeneutiska principer. Dessa är principen om förförståelsens oundgänglighet, tidsdimensionens oundgänglighet, totalitetens oundgänglighet, negativismens oundgänglighet och rationalitetens oundgänglighet. Genom att tolka

de meningsstrukturer som respondenterna uttryckte har jag eftersträvat en fördjupad förståelse för hur lärare uppfattar, värderar och operationaliserar företagsamhetsfostran.

För att förstå respondenterna ”bättre än de förstår sig själva” har jag i tolkningen utnyttjat principen om tidsdimensionens oundgänglighet och relaterat till den mångdisciplinära forskningen inom området. De sex spår som granskades i den teoretiska bakgrundsteckningen gav en nödvändig överblick av språkliga, ekonomiska, politiska, kulturella, psykologiska och pedagogiska aspekter på företagsamhetsfostran.

Den teoretiska förståelsen har i sin tur byggts på och förädlats under den empiriska analysens gång. I principen om totalitetens oundgänglighet uppmärksammas utvecklingen av och djupet i min förståelse. Däremot är inga slutgiltiga totaliseringar möjliga, endast konturer av en helhet kan framträda. Jag har så omsorgsfullt som möjligt försökt identifiera beskrivningskategorier utgående från fokuserings- och underkategorier som i sin tur utformats utifrån lärarnas utsagor. Excerpterna i resultatredovisningen dokumenterar innebörden medan den teoretiska diskussionen fördjupar förståelsen.

Dataanalysprogrammet N’Vivo har fungerat som ett ändamålsenligt hjälpmedel vid struktureringen av intervjumaterialet, men nackdelen är att detta lätt splittras i alltför små delar. Den innehållsliga tolkningen exemplifierar detta. När jag övergick från den textuella till den konceptuella nivån fick delarna emellertid en tydligare innebörd och utgående från de strukturella tolkningarna utformades en framväxande helhet. Genom tilldelning och friläggning av innebörd i lärarnas utsagor förädlades kategorierna samtidigt som abstraktionsnivån höjdes.

När den strukturella tolkningen ställdes mot den faktiska utsagan smälte kunskap och upplevelse samman i en existentiell tolkning (jfr Ödman, 1979). Alla fem hermeneutiska principer användes, framför allt rationalitetsprincipen, som en inre kontroll för tolkningarnas rimlighet och logik.

Den existentiella tolkningen nedan opererar inte längre inom kategorierna såsom i resultatredovisningen. Här ställs kategorierna mot varandra och syftet är att få grepp om de samlande mönster som visar variationer i lärarnas intentioner med företagsamhetsfostran. Här framträder min strävan att försöka ge en helhets- och rationalitetsorienterad bild av resultaten.

I diskussionen kring den värdemässiga betydelse lärare tillskriver fostran till företagsamhet söker jag rimliga tolkningar genom att exempelvis studera deras svar på frågor om målet med lärarbetet och kvalifikationer som elever behöver i det framtida arbetslivet. Den förståelse av lärarnas värdemässiga orientering som härvidlag växer fram ur tolkningen är ett resultat av en sammansmältning av olika förståelsehorisonter.

Principen om negativismens oundgänglighet har hjälpt mig att inta ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt till mina tolkningar. Utgående från excerpterna har benämningarna på kategorierna noga övervägts och slutsatser och jämförelser granskats. Då jag ställde den innebördsrelaterade frågan (vad är fostran till företagsamhet) två gånger under intervjun tydliggjordes lärarnas förförståelse av temat och jag fick information om olika aspekter i utsagorna. Dessa aspekter, som bland annat redovisas till den värdemässiga orienteringen, kunde eventuellt ha förbisetts ifall jag låtit bli att återkomma till definitionsfrågan i slutet av intervjun.

Den första innebördsorienteringen, som fångade lärarnas spontana definitioner, visade på osäkerhet och fördomar, medan den andra, idealbilden, avslöjade de mål som lärarna *ville* lägga in i företeelsen. När jag tolkat svaren på den tredje forskningsfrågan, hur lärare förhåller sig till företagsamhetsfostran, och ställt frågor som ”varför” eller ”varför inte” till mina tolkningar, har svaren gestaltats i relationen mellan den första och den andra innebördsorienteringen. Nedan diskuteras resultaten utgående från mina tre forskningsfrågor.

### *Den första forskningsfrågan*

Min första forskningsfråga var således *innebördsorienterad*. Frågan utgår från en fenomenografisk forskningsansats och syftar till att visa på variationer i lärares uppfattningar kring innebörden av fostran till företagsamhet. Lärarnas svar anger som framkommit att fostran till företagsamhet kan definieras som immanent, teknisk och/eller kooperativ verksamhet.

*Immanent* verksamhet definieras som genomsyrande och integrerad i det pedagogiska arbetet. Verksamheten innehåller drag av det Remes (2003) kallar en emancipatorisk diskurs. Liksom i denna diskurs utgår den immanenta verksamheten från det som känns rätt, passande och värdefullt för målgruppen. Den pedagogiska uppgiften är relationellt inriktad (Buber, 1993) med fokus på personlig utveckling. Medan Remes' term syftar på en förändring eller ett kritiskt förhållningssätt, vill jag lyfta fram immanensen eftersom den inre förankringen och naturliga delaktigheten primärt illustrerar lärarnas uppfattning av verksamheten.

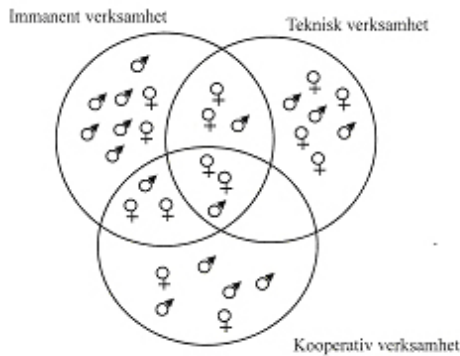
För det andra kan företagsamhetsfostran ses som en *teknisk* verksamhet som, i likhet med Remes' tekniska diskurs, definieras av lärarna som en enskild kurs eller ett projekt som genomförs inom en bestämd tidsram, bedöms och utvärderas. Den företagsekonomiska dimensionen dominerar inom den tekniska verksamhetsformen. Eleverna lär sig vad företagsrelaterad verksamhet innebär men

de behöver nödvändigtvis inte ha utvecklat ett företagsamt tanke- och handlingsmönster. Den tekniska verksamheten illustrerar såväl i min som i Remes' forskning en kognitiv utveckling av företagskunskap och målet är framför allt funktionell företagsamhet.

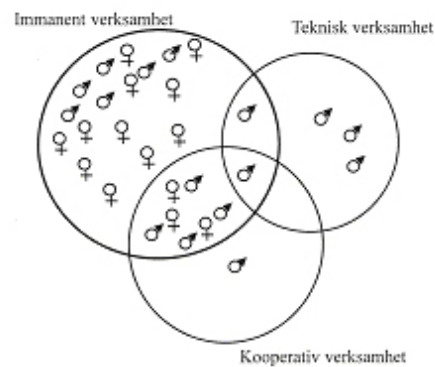
Då företagsamhetsfostran för det tredje uppfattas som en *kooperativ* verksamhet ligger betoningen på samarbete med samhälle och näringsliv i syfte att ge eleverna beredskap för yrkeslivet. Denna verksamhetsform, som kan, men inte nödvändigtvis måste, genomföras som en praktisk verksamhet, sker uttryckligen i samarbete med det omgivande samhället, exempelvis genom praktikplatser, företagsföreläsningar och liknande. Tyngdpunkten ligger på verklighetsförankring. Detta samarbete innebär, liksom även Remes framhåller, en anpassning till samhällets aktuella behov. Hon har i sin praktiska diskurs betonat såväl den pragmatiska målsättningen som den omgivande kulturens krav och behov.

I figur 13 illustreras en jämförelsen mellan lärarnas uppfattningar relaterade till *definitionen* på fostran till företagsamhet. Symbolerna ♂ och ♀ anger manliga respektive kvinnliga respondenters svar. I den första innebördsorienteringen ombads lärarna att fritt associera kring företeelsen, medan de i den andra innebördsorienteringen uppmanades beskriva sin idealbild av verksamheten. Då lärarna presenterade sin idealbild framträder den immanenta formen som en tydlig utgångspunkt för deras uppfattning. Den första innebördsorienteringen rymmer däremot mera splittrade uppfattningar och osäkra sätt att definiera företagsamhetsfostran.

### Första innebördsorienteringen



### Andra innebördsorienteringen



Figur 13. Lärarnas svar på vad fostran till företagsamhet är.

I den första innebördsorienteringen definierade de kvinnliga lärarna, i större utsträckning än männen<sup>81</sup>, verksamheten som teknisk tillsammans med någon av de övriga formerna, det vill säga den immanenta eller den kooperativa. Knappt en tredjedel av svaren kategoriserades inom två eller tre beskrivningskategorier. Dessa svar gavs av sex kvinnor respektive tre män.

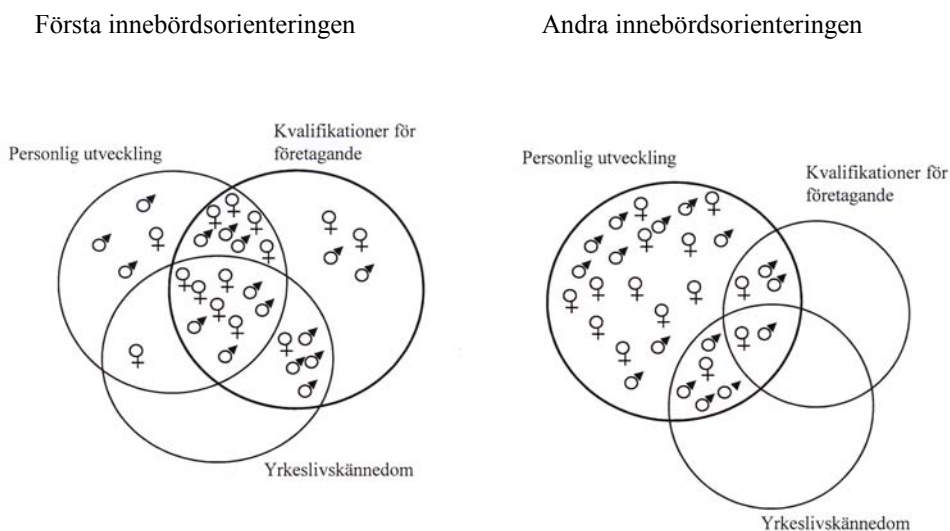
I den andra innebördsorienteringen hade däremot ingen kvinna valt att lyfta fram den tekniska verksamheten utan samtliga kvinnor betonade att deras idealbild av företagsamhetsfostran har en immanent form. Knappt en tredjedel av svaren hade även i den andra innebördsorienteringen placerat sig i två eller tre beskrivningskategorier. Omvänt hade dessa svar nu getts av sex män respektive tre kvinnor. Endast en respondent hade i den andra innebördsorienteringen definierat företeelsen som bestående av alla tre verksamhetsformer.

<sup>81</sup> 57 % av kvinnorna och 31 % av männen definierade företagsamhetsfostran som teknisk i den första innebördsorienteringen.



I jämförelsen mellan lärarnas uppfattningar relaterade till *syftet* med fostran till företagsamhet valde majoriteten av kvinnorna att i den första innebördsorienteringen lyfta fram utvecklingen av kvalifikationer för företagande som ett centralt syfte. I den andra innebördsorienteringen, när de fick fundera kring idealet, hade däremot endast två kvinnor betonat detta syfte. I stället utgjorde utvecklingen av personliga egenskaper det centrala syftet för företagsamhetsfostran bland samtliga kvinnliga respondenter.

På samma sätt som svaren i den definitionsinriktade frågan har sin tyngdpunkt i den immanenta formen, har svaren i syftesbeskrivningen i den andra innebördsorienteringen sin tonvikt på personlig utveckling. Både yrkeslivskännedom och företagskunskap, dvs. de yttre dimensionerna, har således fått en mindre framträdande roll efter reflektionerna kring operationaliseringen av företagsamhet och diskussionerna kring läroplanens innehåll. Dessa svar kan ha influerats av respondenternas val att betona det personlighetsutvecklande syftet i diskussionen om temaområdets målsättning i läroplanen. Skillnaderna mellan syftesbeskrivningen i den första och andra innebördsorienteringen illustreras i figur 14.



Figur 14. Lärarnas svar på vad syftet med fostran till företagsamhet är.

Samtliga lärare anser att det ideala syftet med fostran till företagsamhet utgörs av inre dimensioner, dvs. elevens personliga utveckling, och relateras således till tydragen individuell och social företagsamhet. Denna uppfattning har tydliggjorts eller vuxit fram under intervjuens gång. Även om en del av lärarna vid själva intervjutillfället gjorde en omvärdering av sin uppfattning om fostran till företagsamhet till följd av växande kunskap, var detta inte en medveten påverkan från min sida. I Ristimäkis (1998b; 2001) studier framkommer att lärare som har en bredare kunskap om fostran till företagsamhet betonar de inre dimensionerna i denna företeelse, vilket även min studie visar.

I jämförelsen av uppfattningarna i den första och den andra innebördsorienteringen speglas, som framkommit, den första spontana definitionen mot den reflekterade ideella. Delgivningen av innehållet i läroplanen gav lärarna en ”reell” definition som de fick möjlighet att omvärdera eller specificera i relation till den egna subjektiva uppfattningen av företagsamhetsfostran. I diskussionen kring vilka målsättningar som kan tolkas i läroplanen poängterade lärarna tre syften: ett personlighetsutvecklande, ett företagsutvecklande och ett yrkeslivsorienterande. Syftesbeskrivningarna förblev konsistenta också efter att lärarna första gången eller på nytt tog del av läroplanstexten.

Ur de nationella läroplansgrunderna framkommer inga mer utförliga didaktiska anvisningar om hur undervisningen skall genomföras. Allmänna målformuleringar ger ett stort spelrum för lärarnas egna värderingar, tolkningar och konkreta handlingar. Men när ett nytt tema införs i läroplanen kan det vara just praktiska och handfasta modeller och hjälpmedel som efterfrågas av lärare. Analysen i avsnitt 4.5 visade nämligen att lärarna efterlyste mera av gemensamma reflektioner, didaktiska modeller, samarbete och arbetsfördelning för att genomföra företagsamhetsfostran. Den osäkerhet som lärare kan känna inför ett nytt temaoområde bottnar ofta i bristfälliga kunskaper och i avsaknad av didaktiska verk-

tyg. De nya begrepp som är knutna till ett nytt tema kan, såvida de inte förklaras, upplevas som innehållstomma, oklara eller till och med motbjudande och därmed lägga grunden till negativa attityder som får konsekvenser för det pedagogiska arbetet (Ristimäki, 2000; Tiller, 1999). Först när lärarna har fått kunskap om företagsamhetsfostran och begreppen har fått en innebörd och ett värde, kan temaområdet upplevas som meningsfullt. Därför blir en ordnad fortbildning av avgörande betydelse för lärarnas behandling av temaområdet (jfr Römer-Paakkanen, 2004).

### *Den andra forskningsfrågan*

När lärarna har fått tillräckligt med kunskap om och begreppsliga redskap för att hantera fostran till företagsamhet kan den också utvecklas till en internaliserad del av deras professionella kompetens. Det är just närvaron, eller frånvaron, av denna inre förankring som är betydelsefull i tolkningen av lärarnas svar på den andra och tredje forskningsfrågan, som utgår från en fenomenologisk ansats. Ansatsen syftar till att gå bakom uppfattningarna och söka efter mönster i relation till respondenternas livsvärld och intentionalitet. I den empiriska studien inleddes intervjun med frågor kring lärarens målsättning med sitt pedagogiska arbete och hans/hennes uppfattning om nödvändiga kvalifikationer för arbetslivet (de s.k. bakgrundsfaktorerna i figur 4). Detta gjordes för att jag skulle nå fram till lärarnas sätt att värdera och operationalisera fostran till företagsamhet och därmed komma åt intentionen bakom deras uppfattningar om den.

Kunskaper och färdigheter, en stark inre personlighet och förmåga till aktivitet uppskattades som centrala kvalifikationer i elevernas framtida arbetsliv. De kvalifikationer som accentuerades, såsom social kompetens, mod, initiativkraft och kreativitet, lyftes fram i båda innebördsorienteringarna. Eventuellt har den bakgrundsdiskussion som fördes i anslutning till intervjuerna påverkat en del lärare i deras sätt att formulera sina intentioner. De ser tydliga samband mellan kvalifi-

kationer som behövs i yrkeslivet och innehållet i fostran till företagsamhet, vilket följande utdrag visar:

*././ med tanke på deras framtid, så tycker jag att det är jätteviktigt med företagsamhetsfostran i skolan (Anonym kvinna y)*

En tydlig vändpunkt i intervjun inträffade vid frågan om *hur* elever blir företagsamma. Denna *praxisorienterade* fråga syftade till att rikta uppmärksamheten mot det didaktiska handlandet i pedagogisk verksamhet riktad mot fostran till företagsamhet. Lärarna skulle således konkretisera hur de anser att elever kan stimuleras till ett företagsamt tanke- och handlings sätt. Därmed fick de möjlighet att definiera det didaktiska handlandet utgående från vad som känns rätt och värdefullt för dem och för eleverna och inte utifrån vad som anses rätt och riktigt utgående från läroplanen.

Hos lärarna fanns ett tydligt behov av att få definiera innebörden av begreppet ”företagsam” innan de formulerade sina svar på hur elever kan stimuleras till att bli företagsamma. Medan ordet direkt associerades till individuell företagsamhet såsom initiativkraft, handlingsförmåga och framåtanda kunde ”fostran till företagsamhet” däremot förstås som verksamhet riktad mot funktionell företagsamhet, dvs. mot företagsverksamhet, produkttillverkning och kvalifikationer för företagande. Lärarnas fokus i frågan om hur elever blir företagsamma var tydligt riktad mot individuell företagsamhet, vilket även innebar en vändpunkt i förståelsen av möjligheter till tolkning av själva företeelsen fostran till företagsamhet. Tyngdpunkten övergick från en utifrån dominerad verksamhet inriktad på produktion och företagsverksamhet till en stimulering av inre personlig och social utveckling.

Den inre bestående kärnan, essensen, i den praxisorienterade frågan utgörs enligt lärarna av *aktivitet*, att företagsamhet stimuleras genom aktivitet. Eleverna skall

ges större ansvar genom exempelvis projektarbeten, och läraren fungerar som sporrande handledare. Utgående från de psykologiska spåren utgör handlingsförmåga, det vill säga att kunna agera ut ambitioner och förmågor, det konkreta resultatet av företagsamhet (jfr 2.5.3). Aktiviteten är på sätt och vis både ett medel och ett mål. Genom aktiviteten stimuleras eleverna till företagsamhet och handlingsförmåga. Med Aristoteles' ord blir det således möjligt att lära sig företagsamhet endast genom att verka företagsamt (jfr 2.2.2).

Andra forskare har även betonat aktivitet och elevernas förmåga att sysselsätta sig själva som en central utgångspunkt i pedagogisk verksamhet riktad mot fostran till företagsamhet<sup>82</sup>. Forskningen understryker aktivitetens betydelse i lärandeprocessen (jfr 2.6). Målet är att skapa ett ansvarstagande och ett aktivt förhållningssätt till det egna lärandet. Enligt exempelvis Kansanen (1999) är det själva aktiviteten ”att studera” som resulterar i lärande och meningsfull kunskapsuppbyggnad. Han ser aktiviteten som ett medel för att nå ett mål. Dewey (Vaage, 2003) påpekar dock att enbart aktiviteten inte är tillräcklig för att förklara lärandeprocessen. Denna är mer komplex än så och kan karakteriseras som en relation mellan handling, kunskap och aktivitetens etiska värde.

Analysen av de psykologiska spåren (2.5) ger vid handen att handlingsförmåga tillsammans med karaktärsdrag och tänkesätt bildar centrala delar i ett företagsamt förhållningssätt. Gustavsson (2003) kallar sättet att vara, tänka och handla för ”praktisk klokskap” (jfr Aristoteles, 1993). För att stimulera till företagsamhet i aktiviteten och fostra till praktisk klokskap behöver fantasin och originaliteten frigöras (jfr Dewey, 1916/1997). Samma mönster kunde även jag iaktta i min studie. Lärarna betonade aktivitetens betydelse som ett medel för att fostra karaktärsdrag och tänkesätt som stimulerar eleverna till att själva leka,

---

<sup>82</sup> Jfr ex. Johannisson och Madsén (1997), Kyrö (2000), Leffler (2006), Luukkainen (1998), Remes (2003), Ristimäki (2001) och Røe Ødegård (2000).

agera och lösa problem. Lärarens aktivitetsstimulerande vägledning underströks, inte det konventionella sättet att servera färdiga lösningar.

*Autenticitet* och en gynnsam *atmosfär* framstår enligt lärarna som betydelsefulla komponenter i den mot företagsamhet riktade pedagogiska verksamheten. Genom autenticitet förankras aktiviteten i det vardagliga livet och uppfattas som äkta och relevant. I det pedagogiska arbetet bygger konstruktivistiskt, sociokulturellt och situerat lärande på denna äkthet och relevans. Undervisningen utgår från eleverna och den sociala omgivningen skapar mening och fungerar som stöd för kunskapsutvecklingen. En genuin kontakt med konkreta aktiviteter ger erfarenheter som motsvarar det verkliga livet och blir därmed mera bestående. När en viss aktivitet planeras skall eleverna få vara med både i själva planeringen och i genomförandet så att de får möjlighet att uppleva de spänningar, oförutsedda situationer och glädjande överraskningar som är knutna till en autentisk verksamhet.

Kroksmark (2007b, s. 315 f) konstaterar att ”i all mänsklig aktivitet vill människor bli sedda och bekräftade”. Så utöver autenticiteten betonade även lärarna i denna studie att en gynnsam atmosfär är nödvändig. Denna konstitueras av uppmuntran och bekräftelse som leder till att eleverna känner sig trygga och accepterade. Ett positivt tänkesätt stimuleras och inbjuder till kreativitet och mod. När självaktning och inre motivation stärks ökar även lusten hos eleven att ta ansvar, pröva och få möjlighet att lyckas. Tillit, acceptans och stöd som grund för barns skapande kraft betonades redan av Montessori (1976). På liknande sätt visar Bandura (1997) att en öppen atmosfär i skolan gynnar elevers tro på den egna förmågan. I denna atmosfär är lärarens förhållningssätt till eleverna relationellt (Buber, 1993), det vill säga empatiskt, uppmuntrande och förtroendefullt och svårighetsgraden relateras till elevernas potential (jfr Vygotskij, 1978). Den-

na fokus understryks särskilt inom ett humanistiskt bildningsideal som betonar tilliten till människans självständighet och motivation att lära (jfr 2.6.1).

Lärarna framhöll vikten av att ”locka” elever till företagsamhet så att de uppmuntras till att fungera företagsamt och medverka till att skapa ett företagsamt förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten. Även Remes (2003) understryker detta när hon framhåller vikten av att skilja mellan att ha kunskap om företagsamhet (företagskunskap) och att fungera företagsamt. Fokus ligger därmed i huvudsak på processen och inte på resultatet. Fostran till företagsamhet är således en *processrelaterad* pedagogisk verksamhet (jfr Ojala & Pihkala, 1994). De didaktiska redskap som läraren behöver utgår från reflektioner kring syfte, innehåll och framställning.

Svaren på den första forskningsfrågan visade att relationen mellan de spontana och de reflekterade innebördsdefinitionerna innehåller en diskrepans som behöver uppmärksammas. Målet är naturligtvis företagsamma elever, men vilken typ av företagsamhet (individuell, social eller funktionell) som avses är även väsentligt att precisera. Processen blir själva målet då eleverna, såsom svaren på den andra forskningsfrågan visar, får ta ansvar och fungera aktivt i en autentisk miljö med en gynnsam atmosfär.

### *Den tredje forskningsfrågan*

Enligt fenomenologin är människan intentionell till sin natur (Husserl, 1989). Hon har en avsikt med sina handlingar och intentionen utgår från hennes tolkning av omvärlden. I den tredje forskningsfrågan lyfter jag fram lärarnas förhållningssätt till pedagogiskt entreprenörskap. Denna *värdeorienterade* fråga riktar fokus bland annat på attityderna till företeelsen. Enligt principen om förförståelsens oundgänglighet var jag medveten om att min förförståelse utgick från att negativt inställda lärare till övervägande del fokuserar på funktionell företag-

samhet (jfr Luukkainen, 1998; Ristimäki, 2000). Genom min medvetenhet om detta ”problem” granskade jag attityderna ingående för att undvika att göra fördomsfulla tolkningar. I likhet med Ristimäkis resultat visar resultaten i denna studie att de lärare som har en djupare kunskap om företagsvetenskapen har en större fokus på individuell och social företagsvetenskap, medan de lärare som har en ”begränsad” kunskap om företagsvetenskapen fokuserar på affärsinriktad verksamhet.

Knappt en tredjedel (8/30) av lärarna gjorde en omvärdering under intervjuförloppet och försköt tyngdpunkten i sitt sätt att definiera företagsvetenskapsfostran. Detta innebär att de i stället för att betona de yttre dimensionerna lyfte fram de inre. Förskjutningen innebär också att ett tidigare negativt förhållningssätt i flera fall blev positivt. Förmåga att omvärdera och förändra sitt förhållningssätt till något kan påverkas av att kunskaperna ökar och att man blir mera medveten om, i detta fall, de möjligheter och innebörder som fostran till företagsvetenskap visar.

Om i stället uppfattningen om målen med skolan och målen med fostran till företagsvetenskap inte möts, kan förhållningssättet förbli negativt och likaså intresset för att behandla ämnesområdet i undervisningen. I studien hade de lärare som uttryckte en ambivalent attityd tagit fasta på funktionell företagsvetenskap, riktad mot teknisk verksamhet och företagskunskap i den första innebördsorienteringen. I den andra innebördsorienteringen framträdde idealbilden av verksamheten som immanent och lärarna betonade att syftet utgjordes av personlig utveckling. Om lärarna då uppfattade den första spontana definitionen som den ”sanna” och denna samtidigt strider mot deras idealbild av företagsvetenskapen framstod fostran till företagsvetenskap som mindre betydelsefull.

Hur har resultatet ovan påverkats av urvalet av respondenter? Genom valet av ett sampel från svenska Östergötland hoppades jag att respondenterna kunde bidra med exempel på mer generellt gällande aspekter på företagsvetenskapsfostran i och



med att de tillhör en region som anses ha en stark företagaranda. I ljuset av detta faktum, som Ylikangas (1999) så tydligt visar, är det därför inte överraskande att majoriteten av lärarna förhöll sig positiv till pedagogiskt entreprenörskap. Men den starka företagarandan kan även vara en faktor som inverkar på lärarnas benägenhet att associera företagsamhet till företag och ekonomi.

Att speciellt de kvinnliga lärarna valde att lyfta fram den tekniska formen av fostran till företagsamhet och betona det företagsutvecklande syftet i den första innebördsorienteringen kan bero på deras bristfälliga kunskap. Deras tolkningar utgick från en kunskap som bygger på företagsinriktad verksamhet. Denna kunskap kan basera sig på den information som presenteras i massmedierna kring företagsinriktade pedagogiska projekt, på starka företagsprofileringar inom utbildningsinstitutioner och på andra informationskanaler som betonar funktionell företagsamhet liksom möjligtvis på den österbottniska företagartraditionen. Den association som namnet på temaområdet ger kan naturligtvis också inverka på tolkningen. Betydelsen i ordet ”företagsamhetsfostran” domineras lätt av termen företag. Men när kunskapen ökar kan det, såsom någon av lärarna uttryckte det, vara så att företagsamhetsfostran är ”ett bra ord när man väl får det definierat” (4.5). Detta uttrycker behovet och betydelsen av kunskap genom utbildning. Graden av kunskap inverkar sålunda på attityderna. Ju större kunskap lärare har, desto positivare blir deras attityder (jfr Ristimäki, 1998a; 1998b; 2001). Då kunskapen ökar framträder nämligen nyanser och möjligheter som de inte tidigare kunde iaktta. På detta sätt kan snäva attityder och fördomar undanröjas (jfr Nørretranders, 1993, s. 36). Sammanfattningsvis visar den värdemässiga orienteringen att den individuella och sociala företagsamhet som är riktad mot personlig utveckling är lättare att omfatta för lärarna än den funktionella som lägger tonvikten på företagskunskap, produktion och ekonomiskt tänkande.

## 5.2 Företagsamhetsfostran som en resurs i skolans arbete

Lärarna i studien framhöll att fostran till företagsamhet inte är en ny företeelse i det pedagogiska arbetet. Aktiviteter som lärare anser främja företagsamhet, såsom projekt och individuella arbeten, grupparbeten, utfärder, experiment och praktisk verksamhet har så gott som alltid funnits i skolans program. Analysen visar att företagsamhetsfostran är inriktad mot individuell tillväxt, social utveckling och känslighet för det lokala samhällets behov. I resultatet av den andra innebördsorienteringen dominerar utvecklingen av den individuella och sociala företagsamheten lärarnas målsättning.

I analysen framkom att lärarnas kunskap påverkar deras attityder till företagsamhetsfostran. Därmed är det väsentligt att framhålla betydelsen av att lärare i sin kunskapsutveckling får möjlighet att fördjupa sig i frågor som rör innebörden av fostran till företagsamhet i relation till deras egna mål med undervisningen. Liknande tankegångar spåras hos Sjöberg (2003, s. 65) som framhåller att fostran och undervisning alltid ”kräver ett personligt ansvars- och ställningstagande av den som har getts den tidsbundna rätten att påverka andra människor”. Han riktar uppmärksamheten mot frågan om att bli medveten om de intentioner som ligger som grund för handlandet. Det personliga ansvars- och ställningstagandet innebär mer preciserat att fördjupa medvetenheten om de pedagogiska målsättningar som styr ens handlande.

När lärare bestämmer sig för att ta in fostran till företagsamhet i sin undervisning, är det således nödvändigt att de också på ett personligt sätt klargör för sig själva vilket syfte de har och hur de praktiskt ämnar gå tillväga. De behöver få reflektera kring vilka värderingar och målsättningar som ligger till grund för att antingen ta in eller låta bli att ta in temaområdet. Ett medvetet ansvars- och ställ-

ningstagande förutsätter hos lärare personliga reflektioner och gemensamma diskussioner och överväganden kring mål och medel för att de på ett ändamålsenligt sätt skall kunna genomföra fostran till företagsamhet. Genom samarbete med såväl kolleger, skolledning och elever som det omkringliggande samhället kan lärarna, tillsammans med eleverna, bygga upp en genomarbetad uppläggning av fostran till företagsamhet. Denna behöver kunna tillfredsställa både lärarnas pedagogiska mål och elevernas behov och intressen samtidigt som också de yttre omständigheterna, såsom utbildningspolitiska målsättningar och samhälleliga krav, tillgodoses.

Eftersom målsättningen med företagsamhetsfostran var knuten till den lågkonjunktur Finland befann sig i i början av 1990-talet låg tyngdpunkten naturligt nog på funktionell företagsamhet. Med fokus på entreprenöriella kunskaper, profitänkande och företagsverksamhet kunde företagsamhetsfostran betraktas som ett bidrag till en utbildningspolitisk lösning på ett samhällspolitiskt problem (jfr Ikonen, 2006).

Den funktionella synen på fostran till företagsamhet framhålls fortfarande och betonas ofta i form av krav på ekonomisk tillväxt. Den största nyttan med pedagogiskt entreprenörskap blir enligt detta synsätt, såsom Erkkilä (2000) hävdar, att låta den tjäna den nationella ekonomiska utvecklingen och därigenom bli en *utifrån* styrd verksamhet (jfr Remes, 2003). Genom denna teknisk-ekonomiska accentuering uppstår ett spänningsförhållande mellan å ena sidan ekonomiska samhällsintressen och å andra sidan de humanistiskt orienterade och bildningsorienterade värden som fortfarande karakteriserar lärarnas yrkeskvalificering (jfr Hansén, Sjöberg & Eklund-Myrskog, 2004).

Ett problem i detta sammanhang är själva namnet på temaområdet. Företagsamhetsfostran är inte det samma som företagsfostran. Benämningen ”fostran till

företagsamhet” och ”entreprenörskap” associeras lätt till affärs- eller företagsrelaterad verksamhet. Däremot framhöll lärarna i denna studie att värdet av pedagogiskt entreprenörskap skall ses som en genomsyrande och *inifrån* styrd verksamhet som främst är riktad mot personlig utveckling av människans inneboende egenskaper. I excerpterna beskrivs sådana eftersträvansvärda egenskaper med hjälp av humanistiskt präglade benämningar som initiativkraft, driftighet, ansvarstagande, mod, mognad och lycka. Lärarna ansåg att företagsamhetsfostran och entreprenörskap som benämningar var vilseledande med tanke på temaområdet mångdimensionalitet och alternativa innehållsliga orienteringar i läroplanen. Med en ensidig fokus på fostran till företagsamhet som teknisk och ekonomisk verksamhet med funktionella typdrag går mångdimensionaliteten lätt förlo-rad.

I den finskspråkiga vokabulären förekommer flera språkliga varianter i anslutning till begreppet ”yrittäjyyskasvatus”. På detta sätt kan olika nyanser med olika innebörd av företeelsen särskiljas, en del mera funktionellt orienterade, andra mera individuellt och socialt orienterade. Trots detta upplevs de finska begreppen ändå vara problematiska. På svenska har vi ursprungligen haft endast en term i läroplanen, nämligen ”företagsamhet”. Denna har nu utökats med ”entreprenörskap”. Lärarna har i mitt material antytt mer lämpliga benämningar som ”aktivitetsfostran”, vilken dock har funnits med i den pedagogiska diskussionen redan länge (jfr ex Dewey, 1995; Engeström, 1984, s. 111; Engeström, Hakkara-inen och Hedegaard, 1984, s. 154). Dessutom har ett nytt finskspråkigt begrepp ”tulevaisuuskasvatus”, det vill säga ”framtidensfostran”, lanserats av centrala skolmyndigheter (Utbildningsstyrelsen, 2007).

Ytterligare ett nära anknytet problem som framkom i mitt material gällde behandlingen av företagsamhetsfostran i skolans läroplaner. Läroplanstexter är vanligtvis resultatet av politiska kompromisser och innehållet kan därför bli både

urvattnat och vagt. Moraliska och ideologiska betoningar görs med hjälp av begrepp som har ett mångtydigt innehåll och som därmed kan tolkas på en mängd olika sätt (Tiller & Tiller, 2003, s. 35). Vagheten i läroplanens formuleringar leder till osäkerhet om innehåll och tillvägagångssätt vid behandlingen av temaområdet. Problemet med denna vaghet och osäkerhet påtalade även lärarna i min studie. Följden kan vara att lärarna väljer att inte överhuvudtaget behandla temat eller också att göra det halvhjärtat. Samma grundläggande tematik berör även Westbury (2003, s. 192), då han på en mer övergripande nivå diskuterar den problematiska relation som existerar mellan statliga beslut om förändring och implementeringen av förändringarna i skolan. Med förändringarna kommer även nya begrepp som inte alltid klargörs tillräckligt noggrant och lärarna har därför inte den beredskap som förutsätts för att verkställa dessa. Resultatet blir även i detta sammanhang negativa attityder och motstånd mot förändring.

En konklusion av resultaten i min studie kunde därmed vara att i exempelvis grundutbildnings- och fortbildningssammanhang för lärare fästa uppmärksamhet vid att klargöra deras kunskaper om och attityder till företagsamhetsfostran, eftersom dessa inverkar på den praktiska undervisningssituationen och lärarnas möjligheter att fördjupa sina kunskaper eller omvärdera sina uppfattningar. Vilka teorier och dimensioner av företagsamhetsfostran som framförs inom lärarutbildningen är även av betydelse.

Sammanfattas den ovan förda diskussionen om aktivitetens och det personliga ansvarstagandets betydelse för individuell och social företagsamhet kan man säga att fostran till företagsamhet i detta perspektiv är en verksamhet som kan ge ett mervärde för skolans humanistiskt präglade värden. De kunskaper, attityder och förmågor som relateras till individuell och social företagsamhet har sin grund i humanistiska bildningsideal. Läggs däremot tyngdpunkten ensidigt på funktionell företagsamhet, dominerad av nyliberalistiska värderingar kan resulta-

tet i värsta fall bli det motsatta. Utgångspunkten är då inte längre individen och dennes behov, utan samhällets. I detta fall underbygger inte fostran till företagsamhet det humanistiskt präglade arbetet, utan kan till och med försvaga detta arbete. Den konklusion som kan dras av den förda diskussionen är att det således ligger ett värde i att *inte* ensidigt fokusera på funktionell företagsamhet i grundutbildning och lärarfortbildning gällande fostran till företagsamhet.

### **5.3 Slutord och tankar kring fortsatt forskning**

I studien har jag utgått från ett lärarperspektiv där syftet var att fördjupa kunskapen om och förståelsen för fostran till företagsamhet. Mina motiv till val av forskningstema hade, förutom ett personligt intresse, sitt ursprung i temats mångdimensionella karaktär och varierande möjligheter att tolka temat. Fostran till företagsamhet kan tolkas och förstås på olika sätt beroende på vem som tolkar den och i vilken kontext tolkningen sker. Lärare utgör en yrkesgrupp som har stort inflytande på unga människors kunskaper och attityder. Hur lärare väljer att definiera, förhålla sig till och implementera företagsamhetsfostran inverkar därför även på elevernas attityder till och förståelse för företeelsen.

Studien bygger på intervjuer med trettio lärare valda från en bestämd region av landet. Samplet är relativt litet och en utvidgning av undersökningen till att omfatta andra regioner kunde komplettera, vidga och fördjupa förståelsen för fostran till företagsamhet. Men eftersom studien är den första som inom det pedagogiska vetenskapsområdet har gjorts på finlandssvenskt håll var det motiverat att utgå från ett mindre sampel för att kunna göra en mer djupinriktad närstudie av förhållandevis få respondenter. Med denna inriktning blev valet av intervjuer som undersökningsinstrument därför naturligt. Jag ville få ett grepp om företeelsens karaktär, om lärares uppfattningar, praxisrelaterade tolkningar och förhållningssätt. I bilaga 4 presenteras samtliga respondenters svar i en sammanfattande

matris. Matrisen kunde byggas på genom en landsomfattande kartläggning för att därigenom kunna ge en större och mer samlad bild av situationen. Speciellt med tanke på lärarnas negativa attityder till företeelsen i kombination med myndigheters strävanden att få till stånd en omvärdering av denna vore det betydelsefullt att få en hållbar grund för den fortsatta utvecklingen av lärarfortbildning.

Videobandning av undervisningen kan också ge värdefull information om hur lärare i praktiken genomför pedagogiskt arbete riktad mot fostran till företagsamhet. Videobanden kunde sedan jämföras med lärarnas intervjusvar. I denna kunskapsakt ingår en dialektisk rörelse som förenar ord och handling så att analysen går från handling (det som framkommer på videobanden) till uttalanden (i intervjuerna) och från uttalanden om handlingen till ny handling (jfr Freire, 1974). Att visuellt följa undervisningen och kritiskt analysera handlingen i förhållande till lärarnas egna utsagor om den skulle dessutom tydliggöra inte enbart deras agerande, utan även elevernas deltagande/responser och därmed hela undervisningssituationen.

Företagsamhetsfostran ställer höga krav på elevernas förmåga att arbeta självständigt. Den utgår från elevcentrering, elevinflytande och elevmedverkan. Att därför undersöka hur elever uppfattar företagsamhetsfostran och vad som motiverar/stimulerar dem till företagsamhet kunde ytterligare ge ett värdefullt bidrag till frågan om hur temaområdet kan behandlas i undervisningen.

Lärarna i föreliggande studie framhåller att eleverna besitter en inneboende förmåga till individuell företagsamhet och skolans uppgift blir att förstärka denna företagsamhet genom stöd och uppmuntran samtidigt som även social och funktionell företagsamhet främjas. För att stimulera företagsamhet behövs, såsom framkommit, positiva attityder och uppmuntran från lärare till elever och från skolläda till lärare. Dessutom behöver praktiskt pedagogiska förutsättningar

skapas för att möjliggöra gemensam kollegieplanering under så kallad ”aktiv” skoltid. Forskning kunde då inriktas mot möjligheter att schemamässigt lösa problem som förhindrar en ändamålsenlig utveckling av fostran till företagsamhet i undervisningen. Forskningen kunde även riktas mot frågan om hur skolledningens stöd kan utvecklas för att temaområdet skall kunna behandlas i undervisningen på det sätt som läroplanen förutsätter.

Genom undersökningens resultat har jag försökt fästa uppmärksamheten vid företagsamhetsfostrans möjligheter och betydelse i skolans pedagogiska verksamhet. En begreppsapparat har utvecklats för att hantera företeelsen. Den underlättar förståelsen för temat och därmed kan också en fastare grund läggas för konkret planering, utvärdering och genomförande av entreprenörskap i utbildning och fortbildning. Därigenom hoppas jag att undersökningen kan uppmuntra lärare och ge dem ett fastare underlag för att innehållsligt och språkligt hantera det arbete kring fostran till företagsamhet som de redan utför.

Sammanfattningsvis vill jag framhålla att företagsamhetsfostran kan innebära både ett förhållningssätt och ett konkret tillvägagångssätt i det pedagogiska arbetet. Att fostra till företagsamhet innebär att förskjuta tyngdpunkten från passivt och osjälvständigt handlande mot aktivitet och självständighet. Det innebär att gå från snäv ämnesorientering mot en större helhetssyn, att flytta fokus från resultat till process och från reproduktion till nyskapande. I en pedagogisk verksamhet riktad mot fostran till företagsamhet flyttas fixering vid inläring av detaljkunskap till förståelse av sammanhang, problemlösning och livslångt lärande. De grundläggande strävanden som genomsyrar företagsamhetsfostran harmonierar med skolsystemets som helhet. Därmed kan fostran till företagsamhet medverka i det stora projektet att fostra aktiva medborgare, för vilka attityden *du kan om du vill* är naturlig.



# Summary

## *Aim and background*

The title of this dissertation is *You can if you want to – Teachers' thoughts on enterprise education*. The overall purpose of this dissertation is to better knowledge and understanding of enterprise education and investigate how such can be expressed in a school environment. The dissertation's research objective lies in the tension occurring when enterprise is transferred from an economic context to an educational one, it focuses on what teachers think about enterprise education and how they feel they are able to support students in their development towards an enterprising initiative.

Enterprise education<sup>83</sup> was introduced into the Finnish national curriculum for comprehensive and upper secondary schools in 1994 during a time when Finland was undergoing a recession and experiencing a high rate of unemployment<sup>84</sup>. Hence, a political motive was coupled with an economic objective for increased

---

<sup>83</sup> The Finnish Ministry of Education uses the term "entrepreneurship education" in curriculum texts. However, in accordance with Gibb (1988), in this study an "entrepreneur" is considered the representative of a larger system consisting of enterprising individuals; this means that "enterprise" represents a broader base than "entrepreneur", which has a stronger connection to the business world (cf. Johannisson & Madsén, 1997; Ristimäki, 1998a).

<sup>84</sup> During the same year that the Framework Curriculum for the Comprehensive School 1994 was implemented, the rate of unemployment in Finland reached 18,4 % (Erkkilä, 2000).

employment and preserved welfare. The goal of enterprise education was thus to educate active individuals capable of entrepreneurial activity.

That enterprise education was introduced into the Finnish curriculum as a cross-curricular theme<sup>85</sup> and not as a core subject challenged teachers. Cross-curricular themes are described in the Finnish curriculum as themes that integrate upbringing, education, theory, and practice and can therefore be considered a reply to the challenges that schools face in postmodern society (Finnish National Board of Education, 2004). In such a society, qualification requirements as well as circumstances in working life have changed. In addition to external qualifications, an inner ability to manage the changes taking place in one's surroundings and in the labor market is now stressed as well.

Research shows that enterprise education was received and interpreted by teachers in different manners (for example Backström-Widjeskog, Kuisti & Hansén, 1999; Ristimäki, 2001). On the one hand, it was perceived as a method or manner of thinking that aimed to inspire students to autonomous actions and to bring school and society closer together. On the other hand, for some teachers associations to a profit-based mentality and competition lead to negative attitudes towards this cross-curricular theme. Hence variations in conceptions, perceptions, and understanding of enterprise education are important regarding how it is interpreted and put into practice in instruction. Therefore, it can be problematic for educational institutes and teachers to implement enterprise education without sufficient discussion.

---

<sup>85</sup> Please note that the Finnish Ministry of Education in 1994 initially used the term “intercurricular issue”, which has since been changed to the term used in this summary.

### *Theoretical approach*

In order to answer the question of what enterprise education is and how it is interpreted and understood by teachers, a complex and inter-disciplinary study was necessary. Enterprise education is difficult to describe in an explicit manner and variations in its definition depend on *who* defines the term, from what *perspective*, and in which *context*. The main perspective in this dissertation is educational, which does not exclude the necessity of even investigating the phenomenon from other perspectives. In that teachers play a key role as regards realizing the cross-curricular theme, the choosing of their perspective is warranted, especially in a situation where lack of research is still evident<sup>86</sup>.

Due to the complexity of the phenomenon, I chose in the theoretical background description of the study to orient enterprise education outgoing from six perspectives, which I also call “paths”: linguistic, economic, educational-political, cultural, psychological, and educational (the main path). Each of these perspectives elucidates certain limited aspects of enterprise education. It is, therefore, necessary to combine several paths in order to attempt a general depiction of the phenomenon (cf. Kendrick, 1999). Several researchers and authors<sup>87</sup> namely stress that the essence of enterprise education is connected to various social factors and values that are greatly influenced by surroundings and prevalent culture. These factors emanate from a social perspective, are interrelated, and include economics, politics, and culture. Economic, (educational-)political, and cultural contexts shape our lives and influence us ever more due to economic hegemony, the influence of the mass media, and the sea of information surrounding us (Wain,

---

<sup>86</sup> This is the first Swedish-language dissertation written in Finland that addresses this issue from a pedagogical perspective.

<sup>87</sup> For example Drucker, 1986; Fillion, 1998; Hietala, 1987; Johannisson & Madsén, 1997; Kendrick, 1999; Kyrö, 1998; Leskinen, 1999; Mahieu, 2006 and Remes, 2003.

2004). Even psychological and educational paths, emanating from an individual perspective, are of interest to education-focused research.

Linguistic paths shows that both the semantic as well as the etymological determinations of “enterprise” are based on humans’ internal drive force that, in step with societal development, is nonetheless to an increased degree focused towards economic activities (cf. Johannisson & Madsén, 1997; Ristimäki, 1998a). In general, definitions and goals are related to a researcher’s own field of research, that is to say that economists define within the framework of their discipline and psychologists within theirs (cf. Delmar, 2000; Filion, 1998). By doing so, meaning is never understood *in abstracto*, plucked from its context, but instead merely within the framework of the context within which it has been developed.

Discussion regarding enterprise education and its definition in school contexts has arisen from socio-political interests. In addition to knowledge and skills, an interest in life-long learning, the ability to work with others but also autonomously, venturing to take initiative and responsibility, questioning established patterns, and thinking innovatively is needed. This also places new demands on education. From the study’s theoretical reference framework, it emerged that enterprise education can be defined through a focus on various characteristics, called here functional, social, and individual enterprise.

*Functional* enterprise often appears in the economic and educational-political perspectives and even partially in the cultural perspective. In political discussion, enterprise is perceived as the foundation for welfare. The positive belief in the ability of institutionalized education to form and influence young people has resulted in a political, economic, and cultural initiative to introduce enterprise education into the curriculum. If, for example, a society has a high rate of unem-

ployment, a natural measure taken is to increase interest in entrepreneurship in the school environment, thus incorporating neoliberal thoughts into the educational-political discussion. This notwithstanding, functional enterprise is a central part of enterprise education in that individuals are expected to be able to turn their ideas into practical actions.

A conviction exists regarding the positive influence of enterprise education on both an individual's growth and the development of society. If the goal is *social* enterprise, this means that characteristics such as the ability to collaborate, social competence, flexibility, humility, and empathy must be emphasized. Being successful need not necessarily mean being successful as an entrepreneur, but can instead mean that a person is happy with his/her work and workmates and perceives his/her workplace as a shared concern where the increase of knowledge occurs in interplay with others.

*Individual* enterprise focuses on an internal process, a development of internal qualifications and manners of thinking that are important for the ability to turn ideas into actions. Thus it can be seen as a prerequisite for social and functional enterprise. Individual enterprise includes personal growth, which in turn fosters the self-assurance for concrete actions and, perhaps in the end, concrete entrepreneurial activity. Success is defined in terms of the ability to feel satisfaction and harmony instead of success in the labor market. It is crucial not to focus on entrepreneurship and business within this individual enterprise but instead to promote personal development so that tomorrow's labor force can already during education be fostered in an enterprising atmosphere. In this manner, preparedness to meet the challenges of one's working life in the future is increased.

What then are the skills, attitudes, and abilities that this study determines to be central as pertains to the development of the characteristics called functional,

social, and individual enterprise? In order to provide the essence of the theoretical research, the significance of enterprise and enterprise education, emanating from the discussion as presented above and with the help of a number of key concepts, is presented in the table below:

Table 14. *The meaning of enterprise and enterprise education emanating from the discussion regarding educational paths.*

<i>Characteristics/ Content</i>	<b>Skills</b>	<b>Attitudes</b>	<b>Abilities</b>	<b>Pedagogical approach</b>	<b>Characteristics of learning environments aimed at enterprise education</b>
<i>Individual enterprise</i>	Practical wisdom, autonomous increase of knowledge	Self efficacy, be appraisal of own strength and weaknesses	Enterprising, autonomous, creative, curious, motivated, purposeful	Experience-based learning that is personal and autonomous  <i>Constructivism</i>	Individualized, student-centered and lifelong learning
<i>Social enterprise</i>	Social and communicational knowledge	Respectful empathic and constructive attitude	Social ability, collaboration, friendly, sound judgement, original	Learning through collaboration  <i>Sociocultural learning</i>	Problem- or project-based learning, collaborative methods
<i>Functional enterprise</i>	Entrepreneurial, business-related knowledge, professional knowledge for working life	Tolerant to risks and instability, optimistic, determined, possibility seeker	Energetic resultoriented, profitminded, venturesome, efficient	Practical and pragmatic learning in an authentic environment  <i>Situated learning Pragmatism</i>	Cooperation with society and industry, production- and/or business, working life orientation

Even if the table strives to characterize enterprise education only with the help of a few descriptive concepts, it still shows the necessity of defining characteristics and, stemming from such, making the pedagogical aims and didactical approaches used in instruction more precise. In a culture which values enterprise and where there is a favorable attitude towards enterprising initiative, individual, social, and functional enterprise is united.

Table 14 is designed from the framework of the educational paths that constitute the main theme of the perspective of enterprise education in this study. The educational paths show that a humanistic educational ideal is on the same frequency as the pedagogics seen in enterprise education (cf. Heikkilä, 2006). The learning environment should stimulate activity and autonomy. This means that a belief in an individual's willingness to develop and shoulder responsibility exists. That which is sought in postmodern society is energetic and autonomous individuals who through purposefulness and own choices govern their lives. This can be compared with the goal of nurturing, which is comprised of a mature personality. This mature personality includes, for example, practical wisdom, responsibility, and the ability to be able to appraise one's own needs and strengths in relation to others. Accordingly, the emphasis lies not on humans' ability to be successful in the stock market but instead on their ability to develop initiative, autonomy, and practical wisdom in order to be able to lead a good and happy life.

### *Research questions and empirical approach*

If enterprise education is to gain a foothold in schools at all, it is necessary to understand *teachers'* manners of relating to and discovering obstacles and possibilities so that enterprise education can be successfully implemented in education. Emanating from the main purpose of this dissertation, answers to questions regarding (1) teachers' conceptions of enterprise education, (2) how they feel they can stimulate students to enterprising initiatives, and (3) how they relate to enterprise education, including attitude and value-orientation, have been sought. In the empirical portion of the study, thirty teachers from Swedish-speaking areas in Ostrobothnia have been interviewed. The teachers interviewed work in comprehensive schools, upper secondary schools, or vocational institutes.

The study's first research question gains a content orientation when teachers' subjective conceptions of enterprise education are investigated. Accordingly, the study emanates from a *phenomenographic* effort. Within this methodology lies an interest in the study of variations in individuals' conceptions of different phenomena in their lives (cf. Marton, 1986; Starrin and Svensson, 1994; Uljens, 1992). At the beginning of the interview, the teachers are asked to engage in free association regarding enterprise education. At the end of the interview, following a discussion of the content of school curriculum and the operationalization of the phenomenon, the teachers are asked to describe their ideal vision of the content of enterprise education. By these means, another definition of enterprise education is given and the possibility to identify any eventual reassessment occurring during the interview takes place.

In the second and third research questions, the study emanates from a *phenomenological* effort. The second question is praxis-oriented and pertains to teachers' didactic actions at school and in the classroom. The purpose of enterprise education should sensibly be to create enterprising individuals, yet how do students learn to be enterprising and how can enterprising initiatives be stimulated in the classroom? By phrasing this question in this particular manner, the study attempts to entice teachers into an operationalization of how they intend to realize that which enterprise education should result in. The question is about trying to capture general structures in teachers' experiences of spurring enterprising initiatives. It aims to call attention to the intentionalization of consciousness which comprises both that which shows itself, the expressed operationalized thought, and the internal awareness comprised of conceptions and meanings (cf. Husserl, 1989).

The third research question aims to investigate teachers' value relationship to enterprise education. The word "relation" in this research question comprises attitudes, understanding, and values. The teachers were encouraged to consider



the phenomenon from various points of view and judge its relevance in both the curriculum and practical schoolwork. The values were even reflected in the teachers' statements regarding conditions for the realization of the cross-curricular theme. By emanating from the teachers' lifeworld, the third question attempts to understand why the teachers value enterprise education in a certain manner.

The conclusion of the methodological discussion is a combination of these two research efforts. Both phenomenography and phenomenology are considered useful tools in this study in order to realize new knowledge. In both methodological efforts, an interpretive, *hermeneutic* analysis of the results is used. In order to be able to truly discover and create something new, not only is humility regarding the phenomenon being studied needed but also an open and exploratory method. In order to try and achieve such an approach, five principles have been considered in the study analysis. These principles have emerged from reflection on literature regarding hermeneutic analysis. I have named these principles the indispensability of pre-understanding, the indispensability of the dimension of time, the indispensability of totality, the indispensability of negativism, and the indispensability of rationality.

### *Discussion of results*

The first research question was *content-oriented*. The question was based on a phenomenographic research effort and aimed to indicate variations in teachers' conceptions of enterprise education. Their conceptions indicate that enterprise education can be defined as immanent, technical, and/or cooperative activity.

Firstly, enterprise education as an *immanent* activity is defined as permeating and integrated in the learning environment and contains characteristics similar to

that which Remes (2003) calls an emancipatory discourse. The immanent form emerges from that which feels right, appropriate, and of value for the target group. The educational task is relationally directed (Buber, 1993) with a focus on individual growth. Teachers' understanding of enterprise education as an immanent activity is primarily illustrated by presence, personal estimation, and genuine participation.

Secondly, enterprise education can be seen as a *technical* activity which is defined by teachers as a separate course or project carried out during a certain period of time that is graded as well as evaluated. The business economic dimension dominates in this technical form. Students learn what entrepreneurship entails, but they do not necessarily need to have adopted an enterprising manner. The technical form of entrepreneurial activity characterizes a cognitive development of business-related, entrepreneurial skills, and functional enterprise.

Thirdly, when enterprise education is understood as a *cooperative* activity, stress is placed on cooperation between society and business for the purpose of preparing individuals for working life. This form of enterprise education is clearly realized in conjunction with one's surrounding society, for example through trainee positions, company lectures, and similar, which means that it usually involves practical activity; the emphasis lies therefore on a basis in reality. This cooperative activity also entails an adjustment to society's actual needs.

In the figure below, a comparison between teachers' conceptions relating to the *definition* of enterprise education is shown. The symbols used (♂, ♀) represent male and female respondents' answers respectively. In the first content orientation, occurring at the beginning of the interview, the teachers were asked to freely associate regarding the phenomenon. In the second content orientation they were asked to describe their ideal vision of enterprise education following reflec-

tion on the operationalization of enterprise and discussion regarding enterprise education in the curriculum. When the teachers presented their ideal vision, the immanent form is clearly seen as the basis for their conceptions. As is seen in figure 15, the first content orientation includes more splintered conceptions and vacillating manners of defining enterprise education.

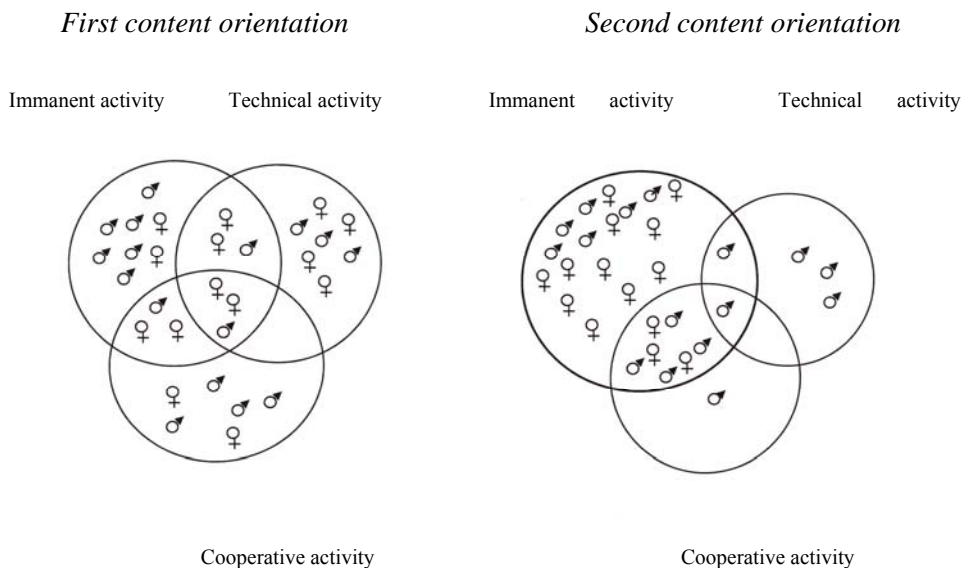


Figure 15. Teachers' conceptions of the definition of enterprise education.

In the first content orientation, female teachers more so than male teachers<sup>88</sup> defined enterprise education as a technical activity in combination with one of the other forms, that is to say either the immanent or the cooperative. In the second content orientation, however, none of the female teachers chose to mention the

---

<sup>88</sup> 57 % of females and 31 % of males defined enterprise education as technical in the first content orientation.

technical form but instead all the females stressed that their ideal vision of enterprise education constitutes immanent activity.

In the comparison of teachers' conceptions relating to the *purpose* of enterprise education, the majority of females chose to mention the development of qualifications for entrepreneurship as a crucial aim in the first content orientation. On the contrary, in the second content orientation when teachers were asked to think about what they felt was the ideal purpose of enterprise education, only two females stressed this aim. Unlike the first content orientation, all of the female respondents in the second content orientation reported the development of personal characteristics as the central purpose of enterprise education.

The results show that in the second content orientation the answers in the definition-based questions were grounded in the immanent form and the majority of the answers in the description of purpose placed an emphasis on personal development, resulting in a focus on the internal dimension of the phenomenon. The purpose of vocationally-oriented qualifications and business-related qualifications, that is to say the external dimensions of enterprise education, have consequently been given a less prominent role. Answers may have been influenced by the respondents' choice to emphasize the personal-development purpose during discussion of the aim of the cross-curricular theme in the curriculum. Differences between respondents' conceptions of purpose in the first and second content orientations are shown in figure 16.

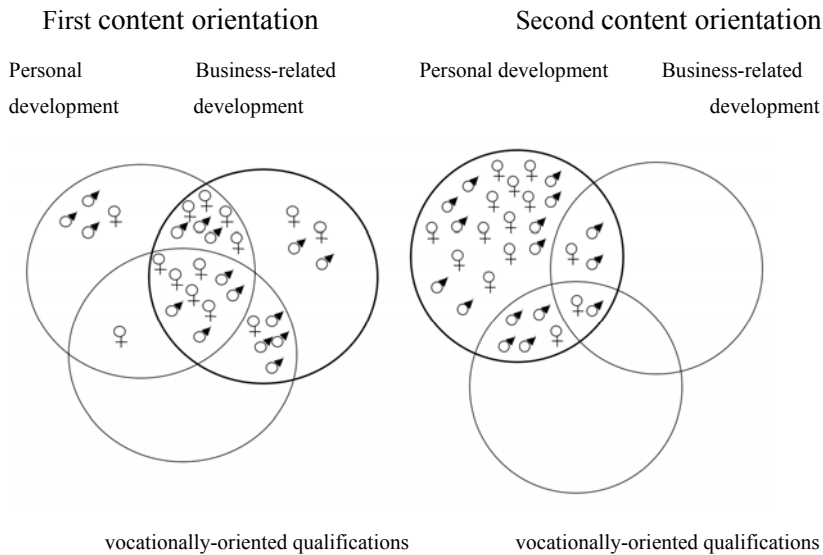


Figure 16. Teachers' conceptions of the purpose of enterprise education.

All of the teachers maintain that the ideal purpose of enterprise education is internal, that is to say it pertains to the students' personal development, which mainly consists of individual and social enterprise. Even if the teachers during the interview reevaluated their conceptions of enterprise education due to improved knowledge, this was not due to any conscious influence on behalf of myself in guise of researcher conducting the interview. In Ristimäki's (1998b; 2001) studies, one sees that teachers who possess a broader knowledge of enterprise education stress the internal dimensions of the phenomenon, which this study also shows.

In the comparison of the conceptions reported in the first and second content orientations, the original spontaneous definition is reflected against the ideal definition. Reflection on the content of the curriculum during the interview provided the teachers with a definition of enterprise education that they were allowed to reassess or stipulate in relation to their own subjective understanding of the phenomenon. The teachers indicated that enterprise education held three

purposes: development of personality, development of entrepreneurship, and orientation towards professional life. These definitions remained consistent even after reflection on the curriculum content.

The national curriculum does not specify any didactical approach. General descriptions of goals in the curriculum allow for great leeway in teachers' assessments, interpretations, and didactics. However, when a new cross-curricular theme is introduced practical and concrete models as well as teaching aids might be precisely what teachers ask for. The results showed that teachers' sought more common reflection, didactic tools, collaboration, and work delegation in order to realize enterprise education. The insecurity that teachers may experience when faced with a new cross-curricular theme is often based on a lack of knowledge and absence of didactic tools. The new concepts associated with a theme can, if not explained, be experienced as empty of content, unclear, or even repugnant and therefore comprise the foundation for negative attitudes that cause repercussions in teachers' pedagogical work (Ristimäki, 2000; Tiller, 1999).

Nevertheless, when teachers have received enough knowledge and conceptual tools to be able to manage enterprise education, this can also be developed into an internalized part of their professional competency. The presence, or absence, of this internal underpinning is significant in the interpretation of teachers' answers in this study's second and third research questions. In the empirical portion of the study, interviews commence with questions regarding the purpose of the teachers' pedagogical work and conceptions of the type of qualifications necessary for working life. This occurred in order to access the teachers' manner of valuing and operationalizing enterprise education and, thereby, access the intentions behind their conceptions of enterprise education.

Knowledge and skills, a developed personality, and the ability to take action were considered to be essential qualifications for students' future working lives. The qualifications emphasized, such as social competency, courage, initiative, and creativity, were also mentioned in both of the content orientations. It is possible that the background discussion that took place in conjunction with the interview influenced some of the teachers' manners of formulating their conceptions and intentions. Some teachers see a clear connection between the qualifications needed in professional life and the content of enterprise education.

A distinct turning point in the interviews occurred when the question of *how* students become enterprising, or in other words how they develop enterprising initiatives, was raised. This *practice-oriented* question strove to direct attention towards the teachers' didactic actions in enterprise-directed educational activities in the learning environment. The teachers' were asked to elucidate how they believe that students can be spurred towards enterprising initiatives. In doing so, the teachers were given the opportunity to define their didactic actions based on what feels right and of value to them and their students and not based on what is considered correct and proper in accordance with the national curriculum.

There was a clear need for teachers to define the content of the concept "enterprising" before formulating their answers regarding how students can be spurred towards enterprising initiatives. While the word itself was immediately associated with individual enterprise and internal dimensions such as initiative, ability to act, and spirit, "enterprise education" was in certain cases understood as actions directed towards functional enterprise, that is to say towards business-related activities and entrepreneurial qualifications with a focus on external dimensions. The teachers' focus regarding the question of how students become enterprising was clearly directed towards individual enterprise, which even entails a turning point in the understanding of possibilities for interpreting the ac-

tual phenomenon enterprise education. Emphasis changed from an externally dominated entrepreneurial activity focused on production and entrepreneurship education to the encouragement of internal dimensions such as personal and social development.

According to the teachers, the essence of enterprise education's practical orientation is comprised of *activity*, that is to say that enterprising initiatives are encouraged through activity. Students should be given more responsibility through, for instance, projects with the teacher acting as an encouraging advisor. Based on the psychological paths, the ability to act, that is to say the ability to be able to act out ambitions and abilities, constitutes the tangible results of enterprising actions. In this manner, activity is both a tool and a goal. Through activity, students are spurred towards enterprise and the ability to take action.

Other researchers have also stressed activity and individuals' ability to activate themselves as a central foundation in enterprise education<sup>89</sup>. Research underlines the importance of activity in the learning environment, especially as regards targeting enterprise education. The goal is to create a sense of responsibility and an active relationship to one's own learning. According to Kansanen (1999), for example, it is the actual activity "to study" that results in learning and meaningful edification of knowledge. Kansanen perceives activity as a tool used to reach a goal. Dewey (Vaage, 2003) points out, however, that activity alone is not sufficient to explain the learning process. Dewey maintains that the learning process is more complex and that it can be characterized as a relationship between action, knowledge, and the ethical value of the activity.

---

<sup>89</sup> Cf. for example Johannisson and Madsén (1997), Kyrö (2000), Leffler (2006), Luukkainen (1998), Remes (2003), Ristimäki (2001) and Røe Ødegård (2000).



The analysis of the psychological paths indicates that the ability to act, together with characteristics and manner of thinking, are central parts in the nurturing of enterprise. Gustavsson (2003) calls this manner to be, think, and act “practical wisdom”. In order to encourage enterprising initiatives and the nurturing of practical wisdom, fantasy and originality must be liberated (cf. Dewey, 1916/1997). The same pattern was also observed in this study. The teachers stressed the importance of activity as a tool whereby to nurture characteristics and manners of thinking that encourage learners to play, act, and solve problems themselves. Teachers’ activity-stimulating advising was emphasized, not the conventional manner of providing ready-made solutions.

According to the teachers, *authenticity* and an auspicious *atmosphere* are important components in enterprise-directed educational activities. Through authenticity, activity is connected to everyday life and perceived as real and relevant. In such a learning environment, the focus on realness and relevance emanates from constructivism, socio-cultural perspectives, and situated learning theories. The learning environment, which is student-centered, and the social environments create meaning and act as support for the development of knowledge. Genuine contact with concrete activities provides experiences that correspond to real life and the knowledge developed from such becomes, accordingly, more lasting. When, for example, a specific project is planned, students should be given the opportunity to be part of the planning and actualization of that project so that they may be able to experience the stress, unforeseen situations, and positive surprises that are associated with authentic enterprise-directed educational activities.

An auspicious atmosphere consists of encouragement and confirmation which leads to students feeling confident and accepted. A positive manner of thinking is encouraged and allows for creativity and courage. When self-efficacy and in-

ternal motivation are fortified, the longing to take responsibility, test, and receive the chance to succeed also increases amongst learners. Trust, acceptance, and support as a foundation for children's creative power have been stressed by, for example, Montessori (1976). Likewise, Bandura's (1997) research shows that an open atmosphere at school favors individuals' beliefs in their own abilities. In such an atmosphere, teachers' interaction with students are relational (Buber, 1993), that is to say empathetic, encouraging, and trustworthy, and the level of the education is related to the potential of the learner, or the proximal zone of development (cf. Vygotskij, 1978). This focus is especially emphasized in a humanistic ideal of education that stresses trust in human beings' autonomy and motivation to learn.

In this study, teachers emphasized the importance of "enticing" students to enterprising initiatives and, in accordance with the immanent form, encouraging them to act in an enterprising manner in all educational activities. Therefore, the focus lies mainly on the process and not the results. Enterprise education is, consequently, a process-related educational activity (cf. Ojala & Pihkala, 1994). Thus the didactic tools that teachers need derive from reflection on purpose, content, and action.

The results of the first research question show a discrepancy between teachers' original spontaneous and subsequent reflected-upon definitions of and purpose for the phenomenon that requires special attention. The goal is, of course, enterprising individuals, but it is also essential that the type of enterprise (individual, social, or functional) is specified. The process becomes the goal when students, as the responses to the second research question show, are allowed to take responsibility and actively work in an authentic environment and an auspicious atmosphere.

In the third research question, teachers' attitude towards enterprise education is investigated. This *value-oriented* question strove to direct attention towards the teachers' attitudes regarding this phenomenon. In accordance with the principle of the indispensability of pre-understanding, I was aware that my pre-understanding assumed that a negatively disposed teacher would typically focus on functional enterprise (cf. Luukkainen, 1998; Ristimäki, 2000). Consciousness of this "problem", the attitudes reported were thoroughly examined in order to avoid biased interpretation. Similar to Ristimäki's results, the results in this study show that those teachers who possess a broader understanding of the phenomenon have a greater focus on individual and social enterprise, while those who possess limited knowledge focus on business-related activities.

During the interview, barely a third (8/39) of the teachers reassessed and changed the focus of their manner of defining enterprise education. Instead of stressing the external dimensions, they emphasized the internal dimensions. This shift also entails that a previously negative attitude in several instances became positive. The ability to reevaluate and change one's initial attitude may be influenced by an increase in knowledge and, as seen in this study, when a teacher becomes more aware of the possibilities and significations that enterprise education unlocks.

However, if understanding of the goals of school and enterprise education does not coincide, teachers' attitudes may remain negative and likewise their interest in implementing the cross-curricular theme in pedagogical work. In this study, those teachers who expressed an ambivalent attitude during the first content orientation had solely accentuated functional enterprise, directed towards a technical form of activity and business-related, entrepreneurial knowledge. In the second content orientation, the ideal vision of enterprise education was immanent and the teachers emphasized that the purpose was individual growth. If the

teachers then experienced their original spontaneous definition as the “true” definition and this clashed with their reflected-upon, or ideal, definition of the phenomenon, enterprise education appears to be less important.

In what way may the study results delineated above have been influenced by the choice of respondents? By selecting a sample from Swedish-speaking Ostrobothnia it was hoped that the respondents could contribute with examples of more general aspects of enterprise education in that they live in a region that is considered to possess a strong entrepreneurial spirit. In light of such, as Ylikangas (1999) clearly demonstrates, it is therefore not surprising that the majority of teachers were positive towards enterprise education. However, the prevalent entrepreneurial spirit of the region may also be a factor that influences the teachers’ inclinations towards associating enterprise solely with business and economics.

That especially the female teachers chose to mention the technical form of enterprise education and stress the purpose of entrepreneurial development during the first content orientation may be due to their insufficient knowledge. Their interpretations stem from a knowledge based on entrepreneurial, business-related activity. Such knowledge may be based on the information presented in the mass media regarding entrepreneurial projects, on strong profiling of this particular focus amongst educational institutes, and on other sources of information that stress functional enterprise such as, conceivably, the Ostrobothnian entrepreneurial tradition. In conjunction with increased knowledge, nuances and possibilities that the teachers were previously unable to see will now become apparent. In this manner, even narrow attitudes and biases may be eliminated. In conclusion, the value-based orientation shows that individual and social enterprise, directed towards personal development, is easier for teachers to embrace than functional

enterprise that stresses business-related knowledge, production, and economic thinking.

### *Concluding remarks*

The teachers in this study maintain that enterprise education is not a new phenomenon in education and learning environments. Activities that were considered supportive to enterprising initiatives, such as projects, study visits, group work, outings, experiments, and guest-lecturers and/or lectures from industry, have essentially always existed in schools. Analysis shows that enterprise education is focused on personal development, social development, and sensitivity to local society's needs.

The teachers emphasized students' inherent capacity for individual enterprise and stressed that the task of school was to reinforce this capacity through support and encouragement while simultaneously promoting social and functional enterprise. In order to stimulate enterprising initiatives, positive attitudes and encouragement between teachers and students as well as between school boards and teachers are needed. Furthermore, practical educational conditions should be created in order to make possible communal staff planning during normal school hours. When teachers decide to incorporate enterprise education into school, it is essential that they also personally have the possibility to explain (for themselves) what their purpose is and how they practically intend to proceed. They need to reflect on which values and goals form their basis for either adopting or disregarding the cross-curricular theme. For the conscious taking of responsibility and position, personal reflection and communal discussion regarding the goals and tools required in order to realize enterprise education is needed.

Through the study results, I have attempted to draw attention to the possibilities for and importance of enterprise education in the learning environment. In order to facilitate the management of the phenomenon, a concept formation has been developed. This concept formation helps in understanding the cross-curricular theme, and, accordingly, allows for the formation of a more solid foundation for concrete planning, evaluation, and realization of enterprise-directed educational purposes in education and further education. Therefore, it is hoped that this study will encourage teachers and provide them with a more concrete foundation with which to substantially and linguistically manage their ongoing work in enterprise education.

In conclusion, I wish to emphasize that enterprise education can entail both an attitude and a concrete plan of action in pedagogical work. Nurturing enterprise entails embracing activity and autonomy and casting off an emphasis on passive and non-autonomous actions. It is about leaving behind strict subject orientation and moving towards a greater holistic view, from reproduction to creation, and towards a focus on the process instead of a one-dimensional focus on results. Finally, it is also about an understanding of context, problem-solving, and life-long learning instead of a fixation on the learning of details. The fundamental aspirations that permeate enterprise education are in harmony with the school system as a whole. Therefore, enterprise education can contribute to the important project that is the nurturing of active citizens, for which the mind-set “*you can if you want to*” is instinctive.

## Referenser

- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (1986). Hermeneutikens två traditioner – om skillnaderna mellan Schleiermacher och Gadamer. I arbetet: S. Selander (red.). *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Antikainen, A., Houtsonen, J, Huotelin, H. & Kauppila, J. (1996). *Living in a learning society: Life-histories, identities and education*. London: The Falmer Press.
- Arbetsministeriets arbetspolitiska strategi för åren 2003-2010. Online, 2003: <http://www.mol.fi/svenska/arbetsministeriet/arbetspolitiskstrategi.pdf>
- Arfwedsson G. & Arfwedsson G. (1991). *Didaktik för lärare*. Didactica 1. Stockholm: HLS Förlag.
- Aristoteles. (1993). *Den nikomachiska etiken*. Övers. M. Ringbom. Göteborg: Daidalos.
- Arveli, E. (1993). Företagsamhetsfostran i grundskolan – en välbekant fråga. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Backström, B. (1997). *Integrerad utbildning på mellanstadiet. En undersökning av samarbetet mellan Yrkesskolan i Jakobstad och Jakobstads Gymnasium för avläggande av kombinerad yrkes- och studentexamen våren 1994*. Opublicerad pro gradu avhandling. Institutionen för pedagogik och vuxenpedagogik, pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Vasa.

- Backström-Widjeskog, B., Kuisti, Å. & Hansén S-E. (1999). *Perspektiv på företagsamhetsfostran. En fallstudie bland lågstadielärare*. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 34/1999. Vasa.
- Ball, S. (1997). *Education reform – a critical and post-structural reform*. Buckingham: Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Stanford University. New York: W.H. Freeman & Co.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I arbetet: B., Starrin & P-G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Z. (1999). *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Baumol, W.J. (1993). Formal Entrepreneurship Theory in Economics: Existence and Bounds. *Journal of business venturing* 8, (3), 197-210. International Entrepreneurship, New Business Development, and Technology.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I arbetet: J. Bengtsson (red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, T. (2002). Kan etikken redde lærene? Ingår i T. Bergem, H. Bringeland, J.S. Jacobsen (red.). *På rette stigar. Artiklar om etikk, kultur og oppseding*. Bergen: NLA-forlaget.
- Bergfors, E.O. (1982). Dialektinsamling. I arbetet: M. Thelander (red.). *Tal-språksforskning i Norden. Mål-material-metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, L. (1990). *Grundbok i värdeteori*. Stockholm: Thales.



- Björk, G. (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Akademisk avhandling vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I arbetet K. Steinsholt och L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Brockhaus, R., Hills, G., Klandt, H. & Welsch, H. (2001). *Entrepreneurship education. A global view*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Buber, M. (1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Carlgren, I. (red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2000). Vad händer med läraryrket idag? I arbetet: L. Svedberg och M. Zaar (red.). *Boken om pedagogerna*. (ss. 231-260). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer ett. Stockholm: Lärarförbundet.
- CEED (2006). Centre for Entrepreneurship Education and Development. Online, 2006: <http://www.ceed.info/>
- CERI (1989). *Towards an enterprising culture – A challenge for education and training*. OECD/CERI. Paris: Mimeo.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cooper, A. (2003). Entrepreneurship: The Past, the Present, the Future. In Z. J. Acs and D. B. Audretsch (eds.). *Handbook of entrepreneurship research*. Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers.
- Creswell, John, W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications, Inc.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- The concise encyclopedia of economics. *Frank Hyneman Knight*. Online, 2005:  
<http://www.econlib.org/library/Enc/bios/Knight.html>
- Cunningham, J. B. & Lischeron J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of small business management* 29 (1), 45-61.
- Dalane, A. & Bach Nielsen, H. (2000). Elevbedrift som arbeidsmetode i nordisk samarbeid om entreprenørskap. På Internet för det nordiska projektet *Entreprenørskap som utdanningsmål for ungdom 1997-2000*. Online, 2005: <http://www1.his.no/prosjekt/ds/norden/>
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78 (3), 193-200.
- Delmar, F. (1996). *Entrepreneurial behavior and business performance*. Akademisk avhandling. Ekonomiska Forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Delmar, F. (2000). The psychology of the entrepreneur. In S. Carter and D. Jones-Evans (Eds.). *Enterprise and small business. Principles, practice and policy*. Harlow: Financial Times.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds). (1994/2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage Publications Inc.
- Dewey J. (1916/1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1936). Människans natur och handlingsliv. Inledning till en social psykologi. Stockholm: Natur och kultur.

- Dewey, J. (1995) *Individ, skola och samhälle*. Pedagogiska texter. Lund: Studentlitteratur.
- Doll, W. E. Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Drucker, P.F. (1986). *Innovation and entrepreneurship – practice and principles*. London: Heinemann.
- Dryden, G. & Vos, J. (1994). *Inlärningsrevolutionen. Ett program för livslångt lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Dysthe, O. (2001). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I arbetet: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I arbetet: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elinkeinoelämän Valtuuskunta. (1995). *Epävarmuuden aika – Matkalla uuteen*. Raportti suomalaisten asenteista 1995. Helsinki: Eva.
- Elo, J. (2006). *Företagsamhet genom slöjd*. Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 12/2006. Vasa.
- Engeström, Y., Hakkarainen, P., & Hedegaard, M. (1984). On the methodological basis of research in teaching and learning. I arbetet: M. Hedegaard, P. Hakkarainen & Y. Engeström (Eds.). *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching*. Aarhus Universitet Psykologisk Institut.
- Engeström, Y. (1984). *Orientointi opetuksessa*. Julkaisusarja B nro 29/1984. Valtion koulutuskeskus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial education. Mapping the debates in the United States, The United Kingdom and Finland*. New York: Garland Publishing, Inc.

- Europeiska kommissionen (2004). Slutrapport från expertgruppen. ”*Utbildning för entreprenörskap*”. Att göra framsteg när det gäller att främja företagarandan och entreprenörsförmågan på primär och sekundär utbildningsnivå. Europeiska kommissionen. Generaldirektorat för näringsliv. Online, 2006:  
[http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/doc/entrepreneurship\\_education\\_final\\_sv.pdf#search=%22europaiska%20kommissionen%202002%20Expertgruppens%20slutrapport%22](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_sv.pdf#search=%22europaiska%20kommissionen%202002%20Expertgruppens%20slutrapport%22)
- Europeiska kommissionen (2005). *Are entrepreneurs born, made, or just encouraged?* Memo/05/14. Bryssels 17.1.2005. Online, 2006:  
[http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise\\_policy/survey/eurobarometer83.htm](http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/survey/eurobarometer83.htm)
- Filion, L.J. (1998). From entrepreneurship to enterprenology. The emergence of a new discipline. *Journal of enterprising culture* 6 (1), 1-23. Online, 2005:  
<http://www.usasbe.org/knowledge/proceedings/1997/P207Filion.PDF>
- Finlands Kommunförbund (2007). *Entreprenörskap i kommunerna – utvärdering av projektet klar*.  
[http://www.kommunerna.net/k\\_perussivu.asp?path=255;264;66370;66395;108693](http://www.kommunerna.net/k_perussivu.asp?path=255;264;66370;66395;108693)
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing. The art of science. I arbetet: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp 47-78). California: Sage Publications Inc.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Freire, P. (1974). *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gumnessons.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Gadamer, H-G. (2002). *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Germeten, S. (1999). *Evaluering av Reform 97 ”På vei mot ny grunnskole i Oslo*”. Delrapport II: Nærstudier av fem 1. klasser, skoleåret 1998/99. HiO-rapport 1999 nr 8. Høgskolen i Oslo.

- Gibb, A. (1988). *Simulating entrepreneurship and new business development. United Nations Development Programme*. Geneva: Management Development Branch. Training Department.
- Giddens, A. (1991a). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991b). *Modernity and self-identity. Self and society in a late modern age*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). *Sociologi*. Vol.1. Lund: Studentlitteratur.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för läroplanen inom den grundläggande utbildningen 2004*. Online, 2004: <http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446;17641;8190>
- Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Online, 2004: <http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641,17647>
- Gustafsson, V. (2004). *Entrepreneurial decision-making. Individuals, tasks and cognitions*. JIBS Dissertations Series No. 022. Jönköping International Business School. Jönköping University.
- Gustavsson, B. (1996). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I arbetet: P-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Guzmán Cuevas, J (1994). Towards a taxonomy of entrepreneurial theories. *International small business journal* 12 (4), 77-88.
- Habermas, J. (1973). *Theory and practice*. Översättning av J. Viertel. Cambridge: Polity Press.

- Hansén, S.-E. (1987). Läroämnesforskning – ett historiskt-samhälleligt perspektiv på modersmålsundervisningen i den finlandssvenska folkskolan. I H. Andersson & L. Lindberg (red). *Pedagogik och historia. Inledning vid pedagogisk-historisk forskarträff i Vasa 13-14.6.1986*. Dokumentation från Pedagogiska fakulteten 30/1987, Åbo Akademi, ss 17-36.
- Hansén, S.-E. (1997). ”Jag är proffs på det här”. *Om lärarens arbete under en tid av förändring*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 16/1997. Institutionen för lärarutbildning. Vasa: Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E., Lindfors, L. & Styrman, M. (1998). *Så fördelas tiden. Flexibel timfördelning i grundskolan*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 17/1998. Institutionen för lärarutbildning. Vasa: Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. & Sjöberg, J. (2003). Läraren och lokalt läroplansarbete – tanke och handling. I arbetet: M. Pörn & A. Åstrand (red.). *Kieli tienhaarassa. Juhlakirja Maija Grönholmin 60-vuotispäivän kunniaksi 23.9.2003*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hansén, S.-E., Sjöberg, S. & Eklund-Myrskog, G. (2004). Pedagogiken i lärarutbildningen. Perspektiv på en kärnstoffsanalys. I arbetet: M. Lundkvist & C. Öhberg (red.). *Det synliga barnet. Praktiska och teoretiska perspektiv på pedagogiken*. Festskrift tillägnad Marita Lindahl. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 9/2004. Vasa.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. I serien Professional Learning. London: Open University Press.
- Havusela, R. (1999). *Kulttuuri – yrittäjyyden kehto*. Acta Wasaensia. No 66. Liiketaloustiede 25. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Heikkilä, M. (2006). *Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäsen yrittäjyyden determinantteina*. Studies in Business and Economics nr 46. Akademisk avhandling. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

- Hietala, K. (1987). *Yrittäjyyden edistäminen. Myyttejä, mielikuvia, asenneilmaisuja*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hjort, D. (2001). *Rewriting entrepreneurship. Enterprise discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES*. Doctoral thesis. Acta Wexionensia. No 13/2001. Business Administration. Växjö: Växjö University Press.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I arbetet: M. Uljens (red). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Huuskonen, V. (1993). Attityder och know-how – grunden för företagsamhet. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Hyrksy, K. (2001). *Reflections on the Advent of a More Enterprising Culture in Finland: An Exploratory Study*. Jyväskylä Studies in Business and Economics 10. Akademisk doktorsavhandling. Jyväskylä
- Ikonen, R. (2003). *Yrittäjyyskasvatus – mitä siitä?* Opublicerat paper presenterat på Kasvatustieteen päivät vid Helsingfors universitet 20-21.11.2003.
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Institutet för Individanpassad Skola. (1999). *Entreprenörskap i skolan*. Utgiven av stiftelsen för Individanpassad Skola. Stockholm.
- Jacobsen, J.S. (2002). Gi deg selv et godt liv. Møte med en etisk egoist. Ingår i T. Bergem, H. Bringeland & J.S. Jacobsen (red.). *På rette stigar. Artiklar om etikk, kultur og oppseding*. Bergen: NLA-forlaget.
- Jank, W. & Meyer H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I arbetet M. Uljens (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Jankkari, S. (1993) Att fostra till företagsamhet. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetsstryckeriet.
- Johannisson, B. & Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken. En studie av skolning i förnyelse*. En utredning på uppdrag av Närings- och handelsdepartementet, Ds 1997:3. Stockholm: Fritzes.
- Johannisson, B., Madsen, T. & Wallentin, C. (2000). *Aha! Företagsamt lärande: En skola för förnyelse*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian journal of educational research* 45, (1), 81-89.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Kanter, R.M. (1995). *World class. Thriving locally in the global economy*. New York: Touchstone by Simon & Schuster Inc.
- Kanter, R.M. (2001). *Evolve! Succeeding in the digital culture of tomorrow*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.
- Kemp, P. (2005). *Världsmédborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kendrick, J. (1999). The role of entrepreneurship in society. *Journal of Enterprising Culture* 7 (1) 89-101.
- Kierkegaard, S. (1957). *Skrifter i urval. II Filosofi och teologi, uppbyggelse och polemic*. Med inledningar och textförklaringar av F.J. Billeskov Jansen. Översättning av S. Ahlgren & N. Kjellström. Helsingfors: Holger Schildts Förlag.
- Kirzner, I.M. (1979). *Perception, opportunity, and profit. Studies in the theory of entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I arbetet: M. Uljens (red). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.



- Knight, F.H. (2002/1957). *Risk, uncertainty and profit*. Washington D.C.: Beard Books.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. (1995). *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta*. Tampere: Konetuumat.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. (1994). *Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta*. Tampere: Konetuumat Oy.
- Korkeakoulutieto* 3-4/2003. Teema: Osaamispohjaa ja tukea yrittäjyydelle.  
Hörkkö, S-L. Yrittäjävalmiuksien kysyntä kasvaa. Helsinki. Opetusministeriö.
- Koski, R. (2002). *Pohjalaisen yrittäjyyden synty, leviäminen ja alueellinen eriytyminen*. Acta Wasaensia. No 101. Aluetiede 7. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Kotka, A. & Salo, H. (1993). ”Iloinen kokki” – Klassens muntra erfarenheter av verksamhet i egen restaurang. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Krokmark, T. (2007a). Didaktisk fenomenografi – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift ...för praktiker och forskare*, 17 (1-2), 99-157.
- Krokmark, T. (2007b). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmodern fenomenologisk grund. I arbetet: T. Krokmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk Tidskrift ...för praktiker och forskare*, 16 (2-3), 7-22.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricæurs projekt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Kulturutskottets utlåtande (12/2006) Online, 2007:  
[http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kuuu\\_12\\_2006\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kuuu_12_2006_p.shtml)

- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyrö, P. (1997a). *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä iän murroksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän opisto.
- Kyrö, P. (1997b). Yrittäjyys kulttuurin murroksissa. I arbetet: I. Aaltio-Marjosola (red.). *Organisaatio ja yrittäjyys*. (ss. 28-57). Juva: Profit WSOY.
- Kyrö, P. (1998). *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa*. Juva: WSOY.
- Kyrö, P. (1999). Yrittäjyys, yhteiskunta ja markkinat. I arbetet: P. Kyrö, K. Nurmi & T. Tikkanen (red.). *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kyrö, P. (2000). Entrepreneurship Paradigm Building – towards a discipline? I arbetet: J. Heinonen (red.). *Emerging aspects on entrepreneurship and SME in Finland*. Publications of Turku School of Economics and Business Administration, Business Research and Development Center, Series A, Economic and Business Studies A1/2000. (pp. 17-40) Online, 2003: [http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/henkerekisteri/hanke2\\_paradigm.htm](http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/henkerekisteri/hanke2_paradigm.htm)
- Kyrö, P. (2001). Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Ai-kuiskasvatus*, 21 (2), (92-101). Online, 2003: [http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/hankerekisteri/hanke3\\_kyro2001.htm](http://www.jyu.fi/economics/research/hankkeet/hankerekisteri/hanke3_kyro2001.htm)
- Landström, H. (2000). *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 8, 2006. Umeå Universitet.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn E. & Rosebrock, K. (2005). I arbetet: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Leskinen, P.-L. (1999). ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä”. *Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana*. Acta Wasaensia. No 71. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Lewis, K. & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education + Training*, 45 (4), 187-206. Online, 2004: <http://site.ebrary.com>
- Lincoln, Y. S. (1985). *Organizational theory and inquiry: the paradigm revolution*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lundh, L.-G. & Smedler, A.-C. (2005). Personlighetspsykologi. I arbetet: P. Hwang, I. Lundberg, J. Rönnerberg & A.-C. Smedler (red.). *Vår tids psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Luukkainen, O. (1998). Yrittäjyyskasvatus – mitä se voisi olla? I arbetet: O. Luukkainen och T. Toivola (red.). *Yrittäjyyskasvatus – mitä se voi olla? Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta eri kouluasteilla*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutin tutkimuksia 1/1998. Kokkola: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. & Wuorinen J. (2002). *Yrittävä elämänsänsä. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lytard, J-F. (1997). *A postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lähdeniemi, T. (1993). Företagsamhetsfostran och samarbete med näringslivet. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Löfstedt, U. (1999). Spel på skilda planhalvor. Bildskapande som social praktik i förskolan. I arbetet I. Carlgren (red.). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise education*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 9, 2006. Umeå Universitet.
- Malmquist, T. (2003). Retorisk positionering. *Retorikmagasinet*. Nr 17. (ss. 13-16). Online, 2005: <http://www.retorik.net/rm/pdfz/malmq.pdf>
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1978). Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier. I F. Marton och L. Svensson. *Att studera omvärldsuppfattningar. Två bidrag till metodologin*. Rapport nr 158. Göteborg: Göteborgs universitet, institutet för pedagogik.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 3, 38-49.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merimaa, E., Rahikainen, E. & Koukku, A. (1993). Företagsamhet i läroplanerna för grundskolan och gymnasierna. I arbetet: *Företagsam i skolan – fostern till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- MOA-projektet. (1998). Moderna arbets- och livsvillkor för kvinnor och män. Slutrapport 1. *Vad kännetecknar och innebär moderna arbets- och livsvillkor?* Stockholm: Rapport från Yrkesmedicinska enheten (1999:8). Online, 2003: [http://www.sll.se/docs/w\\_yrkemed/rapporter/MOA\\_Slutrapport\\_I.pdf](http://www.sll.se/docs/w_yrkemed/rapporter/MOA_Slutrapport_I.pdf)
- Montessori, M. (1976). *Barndomens gåta*. Stockholm: Aldus.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Månson, P. (2003). Moderna samhällsteorier. I arbetet: P. Månson (red.). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.

- National Board of Education. (1994). *Framework curriculum for the Comprehensive School 1994*. Helsinki: National Board of Education.
- Nationalencyklopedin. (2006). *Nationalencyklopedins Internettjänst, NE.se*. Online, 2006: <http://www.ne.se>
- Nationalencyklopedins ordbok 1995*. Utarbetad vid Språkdata, Göteborgs universitet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker Ab.
- Nieminen, M. (2004). Lähtökohtia yliopistojen kolmannen tehtävän tarkastelulle. I arbetet: K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen och J. Välimaa. (red.). *Yliopistojen kolmas tehtävä?* Helsinki: Edita.
- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin*. Akademisk avhandling. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 17. Joensuu: Yliopistopaino.
- Nissilä, M-L. (1997). *Opettaja 7/1997*. Koulutuksessa tiedostettava yrittäjyys vie Suomea eteenpäin.
- Nyberg, R. (1990). *Inlärnning och motivation bland studerande i finlandssvenska handelssläroanstalter – forskningsteori och preliminära resultat*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Yrkesutbildningsserien 3/1990. Tavastehus.
- Nørretranders, T. (1993). *Märk världen. En bok om vetenskap och intuition*. Stockholm: Bonnier Alba.
- OECD (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris: OECD.
- OECD (1989a). *Education and economy in a changing society*. Paris: OECD.
- OECD (1989b). *Towards an "enterprising" culture – a challenge for education and training*. Paris: OECD/CERI.
- OECD (1990). *Implementing change: Entrepreneurship and local initiative*. Paris: OECD.
- OECD (1992). *Schools and businesses – A new partnership*. Paris: OECD.

- Ojala, A. & Pihkala, J. (Eds.) (1994). *First step towards entrepreneurship in school*. Helsingfors: National Board of Education.
- Otala, L-M. (1999). *Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalla*. Porvoo: WSOY.
- Palm, J., Manninen, S. & Kuntsi, E. (2003). *Aloittavan yrityksen tuki ja näkökulmia itsensä työllistämiseksi Suomessa. Avaimia yrittäjyyden paradoksin ratkaisemiseen*. Työhallinnan julkaisu No 327. Työministeriö. Helsinki.
- Palmer, R.E. (1988/1969). *Hermeneutics. Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Studies in Phenomenology and Existential Philosophy. Evanston: Northwestern University Press.
- Peltonen, M. (1986). *Yrittäjyys*. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M. (1991). *Tuottavuudella tulevaisuuteen*. Tampere: Tammer-Paino.
- Pinchot, G. (1986). *Intrapreneuring. Why you don't have to leave the corporation to become an entrepreneur*. New York: Harper & Row Publishers.
- Politikprogrammet för företagsamhet (2006).  
Online, 2006:  
<http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/yrittajyys/ohjelma/sv.pdf>
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. (pp. 41-60) New York: Plenum.
- Postman, N. (1984). *Den förlorade barndomen*. Stockholm: Prisma.
- Puolimatka, T. (2002). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. *Kasvatus* 33 (5), 466-474.
- Rasmussen, J. (1997). *Socialisering og læring i det refleksiivt moderne*. København: Unge Pædagoger.

- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pedagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rauste-von Wright, M-L, von Wright, J. & Soini, T. (2004). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Regeringens politikprogram för företagsamhet 2006. Online, 2006: <http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/yritytajyys/ohjelma/sv.pdf>
- Remes, L. (2001). Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus* 32, (4), 368-381.
- Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Akademisk avhandling. Jyväskylän Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Online, 2004: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513914267.pdf>
- Remes, L. (2004). *Entreprenörskap. I arbetet*: M.-L. Loukola (red.). *Temaområdena i läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Jyväskylä: Utbildningsstyrelsen.
- Richards, L. (2002). *Using Nvivo in qualitative research*. Melbourne: QSR International.
- Richards, T. J. & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. I arbetet: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp 211-245). California: Sage Publications Inc.
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Forth Worth (Texas): Texas Christian University Press.
- Ricœur, P. (1984/1981). *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation*. Thompson J.B. (ed.). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Rinne, R. (1998). From labour to learn: The limits of labour society and the possibilities of learning society. *International journal of lifelong education* 17 (2), 108-120.
- Rinne, R. (1999). Koulutususkosta oppimisuskoon. I arbetet: R. Grönstrand (red.). *Kasvava aikuinen*. (ss. 90-115). Helsinki: Yle-opetusohjelmat.

- Rinne, R. (2004). Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? I arbetet: J. Löfström, J. Rantala och J. Salminen (red.). *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. No 2 Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. (ss. 139-166). Helsinki: Hakapaino.
- Ristimäki, K. (1998a). *Yliopisto ja yrittäjyyskasvatus*. Yrittäjyys yliopistojen koulutusohjelmissa. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 31. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Ristimäki, K. (1998b). *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa – tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja -arvoista*. Chydenius-instituutin tutkimuksia No 7/1998. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Gummerus Kirjapaino.
- Ristimäki, K. (2000). *Koulu ja yritys-elämän yhteistyö yrittäjyyskasvatuksen toimintamuotona: ”Opettajat muutosagentteina” toimivan yritys-elämäyhteistyön moottoreina*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 68. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Ristimäki, K. (2001). *Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ristimäki, K. (2004) *Yrittäjäksi identifioituminen. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä*. Acta Wasaensia. No 130. Liiketaloustiede 51. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Ristimäki, K. & Vesalainen, J. (1997). *Arvioiva kartoitus suomalaisesta yrittäjyyskasvatusmateriaalista*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 22. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Ristimäki, K. & Evälä, A. (2001). *Arvioiva kartoitus suomalaisesta yrittäjyyskasvatusmateriaalista vuonna 2000*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 74. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Rosenberg, G. (2004). *Plikten, profiten och konsten att vara människa*. Essä. Viborg: Albert Bonniers Förlag.



- Routamaa, V. (1995). Yrittäjän eväät ja rahkeet. I arbetet: P. Suokas (red.). *Yrittäjyyden Studia Generalia – uusi avaus korkeakouluopiskelijoiden yrittäjyyden opiskelulle*. Helsingin Kauppakorkeakoulun Pienyrityskeskuksen julkaisuja M-71. (ss. 71-86). Helsinki.
- Røe Ødegård, I. K. (2000). *Framtiden på timeplanen. Pedagogisk entreprenørskap – en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Oslo: HøyskoleForlaget.
- Römer-Paakkanen, T. (2004). *Yrittäjyys ja perheyrittäjyys ”Seniori-Suomessa” 2010-luvulla*. Jyväskylän julkaisuja No 139/2004. Taloustieteiden tiedekunta. Jyväskylän Yliopisto.
- Salo, P. (2000). Livslångt lärande – då det självklara förvandlas till ett måste. I arbetet: S-E. Hansén, J. Sjöberg, & G. Eklund-Myrskog (red.). *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar*. Festskrift tillägnad Håkan Andersson. Pedagogiska fakulteten vid Österbottens Högskola, Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis tryckeri.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Akademisk avhandling vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Sartre, J.-P. (1980). *Självporträtt*. Göteborg: Förlaget Korpen.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Harvard Economic Studies, volume 46. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J.A. (1954). *History of economic analysis*. Ed. by E. Boody Schumpeter. New York: Oxford University Press.
- Sechrest, L.J. *Jean-Baptiste Say: neglected champion of Laissez-Faire*. Ludwig von Mises Institute. Online, 2005: <http://www.mises.org/content/jean-baptiste.asp>
- Selander, S. (2004). Diakritisk hermeneutik och samhällsvetenskapernas interpretatoriska karaktär. I arbetet: S. Selander & P.-J. Ödman (red). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

- Shacklock, G, Hattam, R. & Smyth, J. (1998). *Enterprise education and the construction of teachers' work: Exploring the links*. Paper for the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide. Online, 2000: <http://www.swin.edu.au/aare/98pap/sha98203.html>
- Sharan, S., Shachar, H & Levine, T. (1999). *The innovative school: organization and instruction*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Simola, H. (2001). Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (2), 290-297.
- Sjöberg, J. (2002). *Systematisk pedagogik. Ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. Akademisk avhandling vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I arbetet: B. Starrin & P-G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjøvoll, J. & Skåland, B. (2002). *Endelig! Læring med mening. Læring av entreprenørskap i skole og bedrift*. Høgskolen i Bodø.
- Smyth, J. (1998). *Schooling and enterprise culture in Australia: Pause for a critical policy analysis*. Paper presented on the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Adelaide. Online, 2000: <http://www.swin.edu.au/aare/98pap/smy98202.html>
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Statsrevisorernas berättelse 2004. Online, 2006: <http://www.parlament.fi/rfakta/vtilt/index.htm>
- Suomi-Ruotsi-suursanakirja*. (2004). Finsk-svensk ordbok. Red. I. Cantell, & N. Martola. Helsingfors: WSOY.
- Suoranta, J. (1998). Ihmisen yksityisyys ja luova lepo – aikuiskasvatuksen merkityksestä työn jälkeen. I arbetet: P. Sallila & T. Vaherva, (red.). *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. (ss. 219-263). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (1992). Stockholm: Norstedts Förlag.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderlund, A. (2000). Perspektiv på lärande oberoende av tid och plats. I arbetet: E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tenhunen, M-L. (1998). *Auktorisoidun tilitoimiston yrittäjyys ja koulutustarpeet – Suomalainen näkökulma*. Chydenius instituutin tutkimuksia 6/1998, Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Gummerus Kirjapaino.
- Thompson, J.B. (1981). *Critical hermeneutics: a study in the thought of Paul Ricœur and Jürgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornton, M. *The origin of economic theory: A portrait of Richard Cantillon*. Ludwig von Mises Institute. Online, 2005: <http://www.mises.org/content/cantillon.asp>
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2003). *Den andra dagen - ett vidgat rum för lärande*. Stockholm: Runa Förlag.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography*. Report No 1992:03. Department of Education and Educational Research. University of Göteborg.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I arbetet: M. Uljens (red). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2000). En blick på 20:e seklets pedagogik. I arbetet: S-E Hansén, J. Sjöberg & G. Eklund-Myrskog (red.). *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar*. Festskrift tillägnad Håkan Andersson. Åbo Akademi. Österbotens Högskola, pedagogiska fakulteten. Åbo: Åbo Akademis tryckeri.
- Uljens, M. (2005, 11. nov.). PISA och OECD:s nyliberala utbildningspolitik. *Meddelanden från Åbo Akademi*. Nr 16, s. 14-15.

- Undervisningsministeriet. (2003). *Utbildning och forskning 2003-2008. Utvecklingsplan*. Utkast för remissbehandling 22.8.2003. UvM. Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen. Opublicerat material. Online, 2003:  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_utvecklingsplan041203.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_utvecklingsplan041203.pdf)
- Undervisningsministeriet. (2004). *Kompetensutveckling*. Online, 2004:  
<http://www.edu.fi/svenska/page.asp?path=499,683,26045,26054,29699,29855>
- Undervisningsministeriet. (2007). *Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Luonnos 29.6.2007*. Opublicerat material. Online, 2007:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/KESU2007X2012\\_luonnos.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/KESU2007X2012_luonnos.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (1993). *Företagsam i skolan – fostran till företagsamhet. Från lågstadium till vuxenutbildning*. Bakgrund och idématerial från lågstadium till vuxenutbildning om läroplaner, om företagsamhet, om fostran till företagsamhet, om etik, om undervisningsmetoder och – material. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Utbildningsstyrelsen. (1994). *Läroplansreformen inom yrkesutbildningen. Idématerial*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Utbildningsstyrelsen. (2007). *Tulevaisuuskasvatus*. Online, 2007:  
<http://www.oph.fi/page.asp?path=1,443,61896,75357>
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I arbetet: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vasabladet 30.1.2005. Annika Ahlskog (kolumnen). För få företagare.
- Vasabladet 27.6.2007. Unga företagare har ofta fungerande affärsidéer. FNB.
- Vauras, M. (2004) Temaområdena ur inlärningsperspektiv. I arbetet: M.-L. Loukola (red.). *Temaområdena i läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Jyväskylä: Utbildningsstyrelsen.
- Vesala, K. (1996). *Yrittäjyys ja individualismi. Relationistinen linjaus*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2. Helsinki.

- Virtual Economy. *The Theories of Adam Smith*. Online, 2005: <http://www.bized.ac.uk/virtual/economy/library/economists/smithth.htm>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadenström, R. (1994). Hermeneutikens betingelser i en postmodern tid. I arbetet: Uljens, M. & Bengtsson, J. (red.). *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Forskningsrapport 192. Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Helsingfors: Ylioistopaino.
- Wain, K. (2004). *The learning society in a postmodern world. The education crisis*. Studies in the postmodern theory of education. Vol. 260. New York: Peter Lang.
- Weber, M. (1930/1968). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Unwin University Books.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Westbury, I. (2003). Evaluating a national curriculum reform. I arbetet: P. Haug and T. A. Schwandt (Eds.). *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives*. (pp. 189-207). Greenwich, CT: Information Age Press.
- von Wright, G.H. (2003/1986). *Vetenskapen och förnuftet*. Uddevalla: Albert Bonniers Förlag.
- Ylikangas, H. (1999). Pellonraivauksesta siirtolaisuuteen, tervapoltoista noituuteen. Yrittelijäisyys on pohjalaisilla veressä. I arbetet: *Tuhat vuotta Pohjanmaan historiaa*. Sanomalehti yliopisto. Vaasan yliopisto. Julkaisu No 20. Levón-instituutti. Avoin yliopisto. (ss. 25-32). (Åven publicerad i Pohjalainen 26.4.1999)
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the future. From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

- Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammanställda av J. Fornäs och J. Retzlaff i samarbete med författaren. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD-rapport Nr 2000:13. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Ödman, P.-J. (1997). Pedagogikhistoria och hermeneutik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2 (2), 119-134.
- Ödman, P.-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I arbetet: S. Selander & P.-J. Ödman (red). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

## **Bilaga 1** (Ur Grunderna för Grundskolans läroplan 1994, s. 37)

### FOSTRAN TILL FÖRETAGSAMHET

Målet för fostran till företagsamhet är att främja sådana kunskaper, färdigheter och attityder hos eleverna som de behöver under sin studietid och senare i arbetslivet oavsett om de arbetar som självständiga företagare eller för någon annan.

Fostran till företagsamhet skall locka fram elevernas inneboende driftighet, dvs företagsamhet, deras aktivitet, kreativitet och envetenhet. Eleverna borde lära sig att inse hur betydelsefull människans egen driftighet, hennes aktiva och skapande verksamhet är.

Eleverna skall också stifta bekantskap med företagaryrken. Företagarfostran ger eleverna information om företagandets grunder, betydelse och möjligheter i samhället. Undervisningen hjälper eleverna att upptäcka individens betydelse för företaget och företagsverksamhetens betydelse i samhället. Ett av målen för fostran till företagsamhet är att ge eleverna information om och insikter i det som krävs av en företagare samt för själva företagsverksamheten med tanke på deras yrkesval och fortsatta studier. Eleverna skall få en uppfattning om hur det allt mera internationella arbetslivet påverkar arbetstagarna och Finlands näringsliv.

På lågstadiet koncentreras fostran till företagsamhet till delområden som gäller attityder, så som inneboende driftighet, studieteknik och ansvarsmedvetenhet. Frågor i anslutning till företagsamhet behandlas där i naturlig anknytning till frågor om arbetslivet.

På högstadiet utvidgas fostran i företagsamhet allt mera till att gälla teori och färdigheter. För att öka samspelet mellan skola och samhälle rekommenderas integrerade arbetsformer. På högstadiet stiftar eleverna bekantskap med arbetslivet och får på så sätt fostran i företagsamhet.

## **Bilaga 2** (Ur Grunderna för Gymnasiets läroplan 1994, s. 9)

### FÖRETAGSAMHETENS BETYDELSE

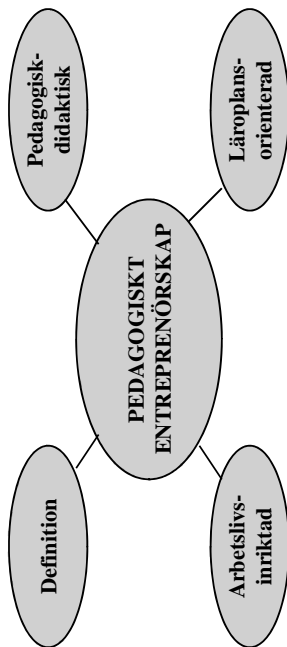
Förändringarna i de ekonomiska strukturerna i samhället medför förändringar också på arbetsmarknaden. Möjligheterna att arbeta som anställd minskar. I framtiden kommer nya arbetsplatser att uppstå i huvudsak i mindre företag och inte vid storföretag eller inom den offentliga sektorn. Därför är det viktigt att man redan i gymnasiet fostrar eleverna till företagsamhet.

I gymnasiet skall företagsamheten främst ta sig uttryck i framåtanda, initiativrikedom, självständigt arbete och ansvar för studierna. De basfärdigheter som företagsamheten ger tjänar inte enbart de unga som i sinom tid kommer att arbeta som företagare, utan hela arbetslivet och den samhälleliga verksamheten.



## INTERVJUSCHEMA

5. Vad associerar du till när du hör företagsamhetsfostran/pedagogiskt entreprenörskap?
6. Hur skulle du konkretisera fenomenet? Vad består det av?
7. Vad är målet/syftet med företagsamhetsfostran enligt din mening?
15. Är företagsamhetsfostran i skolan nånting du tycker är viktigt? (Varför? Vilka aspekter lyfts fram)
16. Kan du beskriva din idealbild av vad företagsamhetsfostran borde vara enligt dig.
17. Har du sett på fenomenet på ett annat sätt tidigare? (Varför har din uppfattning ändrat?)
1. Vad upplever du som viktigt i den undervisning du utför på skolan? (målsättning)
8. På vilket sätt tycker du att eleverna lär sig att bli företagssamma? Ge exempel.
9. Hur arbetar du i klassen för att stimulera företagsamhet? Ge exempel.
18. Vad är skolans primära uppgift enligt dig?



2. Vilka kunskaper och färdigheter tror du att eleverna behöver i arbetslivet?
3. På vilket sätt kan skolan arbeta för att främja utvecklingen av sådana kvalifikationer?
4. På vilket sätt tycker du att ni arbetar på er skola för att främja utvecklingen av sådana kompetenser/kvalifikationer?
10. Har du bekantat dig med det som står i (nationella och lokala) läroplanen om företagsamhetsfostran?
11. Hur upplever du innehållet av företagsamhetsfostran i LP? Vad tar du fasta på/vad tilltalar dig? Varför?
12. Varför tror du att ett sådant temaområde har införts i dagens läroplan (motiv/syfte)?
13. Vad är meningen/målsättningen med det?
14. Går det att realisera? Tycker du att det är önskvärt att realisera?



Fostran till företagsamhet infördes som ett temaområde i de finländska läroplansgrunderna år 1994. Idag används också benämningen entreprenörskap. Temaområdet har mottagits och tolkats av lärare på olika sätt. Vad handlar då entreprenörskap i ett pedagogiskt sammanhang egentligen om? Vilken betydelse tillmäter lärare temaområdet och hur praktiserar de det i det dagliga arbetet i skolan? Hur kan en skola som i första hand är allmänbildande fostra till företagsamhet? Undersökningen belyser frågor av detta slag med hjälp av lärares röster.

Även om undersökningen görs inom en pedagogisk ram kräver temat att även andra vetenskapsområden involveras, som språkvetenskap, ekonomi, samhällsvetenskap och psykologi. Temat är således både mångdisciplinärt och komplext.

I undersökningen fäster författaren uppmärksamhet vid företagsamhetsfostrans möjligheter och betydelse i skolans undervisning. För lärarna framstår entreprenörskap i första hand som en personlighets- och socialt utvecklande aktivitet som skall genomsyra skolans arbete. Vidare har författaren utvecklat en begreppsapparat som underlättar förståelsen för temat. Därmed har också en grund lagts för konkret planering, utvärdering och genomförande av entreprenörskap i utbildning och fortbildning och undersökningen bidrar till det stora projektet att fostra aktiva medborgare, för vilka attityden du kan om du vill är naturlig.

Åbo Akademis förlag  
ISBN 978-951-765-423-4

978951765423-4



9789517 654234