

Att skola propria subjekt

En feministisk studie av entreprenörskap i skolan

Camilla Safrankova



LUNDS
UNIVERSITET

GNVM03, 30 hp, VT 2015

Genusvetenskapliga institutionen, Lunds Universitet

Examensarbete för Masterexamen

Handledare: Rebecca Selberg

Abstract

This study explores entrepreneurship discourses in literature about entrepreneurial learning in Swedish elementary school and what subjects these aim to shape. The aim is to examine what motivates changes to entrepreneurship, how it is defined, and what political notions of the social and gender it establishes by using feminist theoretical premises, analytic categories of hegemony and subject formation. The empirical material is literature used in courses for school staff, and the method is textual analysis. The study shows that the entrepreneurial subjects are idealistically depicted, without flaws or material conditions, and built upon a successful neo-narrative about alignment to global market changes. The primary object is to foster an entrepreneurial epistemology, specific ways of thinking and acting in the world based upon a middle class masculinist ideal about individual and outgoing approaches and capabilities. The empirical material relies on the liberal notions of people as independent and without differences, which becomes problematic in their conceptions of gender equality that rely on the ontological notion of difference. Entrepreneurship in schools aims to create neoliberal proper subjects, project managers and bureaucrats, for constant growth. Gender equality is merged into the discourse as a positive value, while issues of power is absent.

Nyckelord: Entreprenörskap i skolan, feminism, hegemoni, nyliberal subjektsformering, proper

Keywords: Entrepreneurship in School, feminism, hegemony, neoliberal subject formation, proper

If independence is a requirement, can one learn how to be an entrepreneur?

Ulrika Jansson

Innehåll

1. Inledning.....	s. 5
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	s. 6
1.2 Bakgrund: Entreprenörskap i svensk skola.....	s. 7
1.3 Disposition.....	s. 9
2. Forskningsöversikt.....	s. 9
2.1 Svensk forskning.....	s. 9
2.2 Internationella nedslag.....	s. 12
2.3 Positionering inom fältet.....	s. 13
3. Material och metod.....	s. 14
3.1 Empiriskt material.....	s. 15
3.2 Feministisk metodologi.....	s. 17
3.3 Metod.....	s. 20
4. Teoretiskt ramverk.....	s. 22
4.1 Makt; hegemoni och liberalt synsätt.....	s. 22
4.2 Subjeksposition.....	s. 24
4.3 Genusvetenskapliga begrepp.....	s. 25
5. Analys.....	s. 27
5.1 Argumentation för entreprenörskap i skolan.....	s. 27
5.2 Att skola entreprenöriella färdigheter.....	s. 36
5.3 Den entreprenöriella människan.....	s. 45
5.4 Föreställningar om jämställdhet, kön och makt.....	s. 54
6. Slutdiskussion.....	s. 62
6.1 Att skola propra subjekt.....	s. 63
6.2 Feministiska perspektiv på entreprenörskap i skolan.....	s. 68
6.3 Avpolitisering av skolan?.....	s. 70
6.4 Förslag till vidare forskning.....	s. 71
7. Referenser.....	s. 73

1. Inledning

De senaste decennierna har entreprenörskap gått från att vara en sysselsättningsform som ett begränsat antal personer ägnar sig åt till att bli en uppsättning förmågor som alla elever ska tillägna sig i skolan. Entreprenörskap ska numera genomsyra all undervisning i Sverige, från förskola till vuxenutbildning. Eftersom skolan fostrar grundläggande och kollektivt delade värden är den en arena för politisk intressekamp.¹ Vad fostran består av, vilken människosyn, normer, värden och metoder som präglar skolan, har alltid varit i förändring och ofta inrymt motsättningar.² Utbildningspolitiska satsningar har ofta ambitionen att lösa sociala problem. Under det tidiga 1900-talets moderna folkskola var syftet att skapa nationell identitet; under efterkrigstiden var syftet att fostra fria demokratiska subjekt; och på 1970-talet utformades utbildningen med syftet att skapa social utjämning.³ Vad är syftet med entreprenörskap i skolan och varför ska alla bli just entreprenöriella? Entreprenörskap kommer från näringslivet och marknadsperspektivet är starkt. Det presenteras ofta som en eftertraktad form för att organisera arbete och som en lösning på problem. Exempelvis uppmuntras grupper som studenter, kvinnor och ”invandrare” att starta företag för att komma in på arbetsmarknaden.⁴ Entreprenörskapssatsningar i skolan vävs ofta ihop med målet om jämställdhet. Statistik visar att utbildnings- och arbetsmarknaden reproduceras utifrån kön.⁵ Är entreprenörskap en väg att lösa social ojämlikhet och den könssegregerade arbetsmarknad som vi har idag? Detta kan tyckas paradoxalt eftersom det bygger på individuell konkurrens, risktagande och föreställningar om maskulinitet och oberoende.⁶ Satsningar på entreprenörskap i skolan väcker frågor om utbildningens roll och funktion i relation till ekonomi och politik såväl som på synen på människan, genus och makt.

¹ Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H Hasley, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford 2006, s. 2.

² Qvarsebo, Jonas, ”Skolan, fostran och styrning – några historiska linjer”, i *Från storslagna visioner till professionell bedömning* Qvarsebo och Tallberg Broman (red.), Rapporter om utbildning nr 2 2010, Malmö högskola s. 13.

³ Qvarsebo 2010, s. 22; Florin, Christina, ”Från folkskola till grundskola 1842-1962”, www.lararnashistoria.se, 2010, s. 9.

⁴ Exempelvis ”Drivhus” stöttar studenter till företagande, Svenskt Näringsliv satsar på att öka kvinnors företagande och deras positiva retorik kring mångfald handlar om invandrares bidrag till tillväxt genom innovation och entreprenörskap (svensknaringsliv.se/valkommen).

⁵ SCB, *På tal om kvinnor och män 2014*, s. 31, 34, 64. Fördelningen år 2012/13 inom omvårdnadsgymnasieprogram: nästan 80% tjejer och drygt 20% killar, siffrorna ser liknande ut vid högre utbildning inom hälso-, sjukvårds- och pedagogikutbildningar samt inom yrkeslivet för dessa yrken. Omvända siffror gäller för gymnasiala bygg- och elprogram: endast ett par procent är tjejer och mer än 90% killar.

⁶ Jansson, Ulrika, ”Neoliberal Market Imperative in the Name of Gender Equality: Constructions of Gender in the Confederation of Swedish Enterprise”, i Jansdotter Samuelsson, Maria, Kerkula, Clary och Åberg, Magnus (red.), *Gender and Change. Power Politics and Everyday Practices*, Karlstad 2012.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Skolan är en grundläggande samhällsarena som på olika sätt är kopplad till makt. Makt görs på mellanmännsliga och institutionella nivåer samt genom nationell och överstatlig styrning. Den maktaspekt som är i fokus för uppsatsen är att skolan formar ideala subjekt. Under 1900-talet har skolan fostrat ideala subjekt utifrån moraliska, intellektuella, fysiska, estetiska eller sociala⁷ hegemonier, hegemonierna har dock varierat. Det empiriska materialet består av två kurslitteraturböcker på fortbildningskurser i entreprenöriellt lärande för skolpersonal; *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan* (2015) och *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande* (2011). I böckerna beskrivs entreprenöriella förmågor samt hur de ska formas i skolan. Givetvis följer inte alla lärare dessa påbud, exempelvis utav ointresse, ovilja eller motstånd,⁸ men eftersom entreprenörskapsdiskursen i skolan är genomgripande, normerande och har hegemoniska anspråk är den nödvändig att kritiskt utforska.

Det finns många definitioner av entreprenörskap. Det är ett begrepp som rör sig inom och mellan olika sfärer. I analysen kommer att utforska innebörder och definitioner av entreprenörskap i skolans värld. I uppsatsen ses entreprenörskap i skolan som ett konkret uttryck för en hegemonisk människosyn med syftet att skola framtidens arbetande subjekt. Genom att gå i dialog med feministen och statsvetaren Wendy Brown diskuterar jag politiska dimensioner av entreprenörskap i skolan och dess subjektformering.

Syftet är att undersöka hur entreprenörskap motiveras och definieras inom svensk skola samt att utforska vilka politiska föreställningar om människan och genus detta ger uttryck för.

Mina frågeställningar till det empiriska materialet är:

- Hur motiveras och argumenteras det för entreprenörskap i skolan?
- Vilka entreprenöriella egenskaper förväntas eleverna förvärva och ge uttryck för?
- Vilka politiska föreställningar om människan som samhällsvarelse kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen?
- Vilka politiska föreställningar om genus och jämställdhet kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen?

⁷ Larsson, Anna, "Fostran i skola och utbildning: Inledning", i *Fostran i skola och utbildning. Historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), Årsböcker i svensk undervisningshistoria årgång XC 2010 vol. 212, s. 17f.

⁸ Komulainen, Katri, Päivi, Naskali, Korhonen, Maija, Kesitalo-Foley, Seija "Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education", *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol 9. nr 1 2011.

1.2 Bakgrund

Hur kommer det sig att entreprenörskap numera ska genomsyra hela utbildningssystemet? Vilka har engagerat sig i frågan och hur fick de ett så stort genomslag? Det tydligaste startskottet var den borgerliga alliansregeringens nationella plan ”Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet” 2009, undertecknat av dåvarande utbildningsminister Jan Björklund, högskole- och forskningsminister Lars Leijonborg och näringsminister Maud Olofsson. Här finns den metafor som ofta citeras i sammanhanget; att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet.⁹ Utvecklingen mot entreprenörskapsfokus i Svensk skola började tidigare än så. 1997 skrev Bengt Johannisson, professor i entreprenörskap, och pedagogikforskaren Torsten Madsén utredningen *I entreprenörskapets tecken – en studie av skolning i förnyelse*. En utredning som skiljer sig från andra skolpolitiska satsningar eftersom den initierades av Näringsdepartementet och inte av Utbildningsdepartementet.¹⁰ I svensk partipolitik råder det enighet kring entreprenörskap i skolan som någonting positivt.¹¹ Forskningsområdet om entreprenörskap i skolan förenar entreprenörskap och pedagogik. Inom området betraktas entreprenörskap i sig som en lärandeform i linje med konceptet *livslångt lärande*, en storsatsning från EU.

Utvecklingen för entreprenörskap i svensk skola hänger ihop med internationella och framförallt ekonomiska intressen. Sedan slutet av 1980-talet har OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, som fungerar som de rika ländernas tankesmedja, tydligt riktat in sig på entreprenörskap i skolan och publicerat ett antal rapporter om barn och ungdomars fostran i ett samhälle kännetecknat som marknadsekonomiskt och föränderligt.¹² Även europeiska samverkansorgan har klargjort behoven av förändrade undervisningsmetoder genom rekommendationer för ömsesidiga relationer mellan utbildning och ekonomi. I Lissabonstrategin år 2000 underströks entreprenörskap som viktigt för utbildning och livslångt lärande. 2006 tog Europaparlamentet och Europeiska rådet fram rekommendationer med åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. En av dessa, *Initiativförmåga och företaganda*, definierat som ”individens förmåga att omvandla idéer till handling”,¹³ har

⁹ Regeringskansliet, ”Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet”, 2009, s. 2.

¹⁰ Dahlstedt, Magnus och Hertzberg, Fredrik, ”Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektsskapande och entreprenörskapspedagogik”, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 16, nr 3 2011, s. 188.

¹¹ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 185.

¹² Exempelvis titlar som: *Education and the Economy in a Changing Society* 1989, *Towards an Enterprising culture – A Challenge for Education and Training* 1989, *Schools and Businesses – A new Partnership* 1992, *Lifelong Learning for All* 1996, *Fostering Entrepreneurship* 1998.

¹³ EUR-Lex, Nyckelkompetenser för livslångt lärande, 2011.

varit en betydande referens för införandet av entreprenörskap i svensk skola. I läroplanen för grundskolan, Lgr11, beskrivs entreprenörskap i det inledande kapitlet om värdegrund och uppdrag:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.¹⁴

Motsvarande stycke i läroplanen för gymnasieskolan, Gy2011, är mer utförlig:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier.¹⁵

Satsningarna på entreprenörskap i skolan har banat väg för en omfattande bidrags- och utbildningsindustri. Skolverket fördelar bidrag och utvecklingsmedel, ett tiotal högskolor och universitet ger i samverkan med Skolverket fortbildningskurser för skolpersonal, kommuner fortbildar lärare genom upphandlingar med företag som specialiserat sig inom området och på Umeå universitet finns forskningscentrum för Företagsamt lärande och entreprenöriell pedagogik. Tillväxtverket och Nordiska ministerrådet är aktiva kunskapsproducenter och forskningsfinansiärer i frågan, det har genomförts regionala projekt i skolor med bidrag från Europeiska socialfonden, och ideella föreningar och lobbygrupper såsom Ung Företagsamhet stöttar skolor i arbetet för entreprenörskap.¹⁶

Vad innebär då entreprenörskap i skolan? Majoriteten av kunskapsproducenterna inom området delar upp entreprenörskap i två dimensioner: 1) att elever på gymnasienivå ska lära sig praktiskt om *entreprenörskap som företagande*, vilket omtalas som en ”snäv” eller ”yttre” betydelse, 2) att alla elever ska främja och utveckla *entreprenöriella förmågor* såsom kreativitet, ansvarstagande och självförtroende, vilket omtalas som entreprenörskap i en ”bred” eller ”inre” betydelse. Det är den andra, breda och inre betydelsen av entreprenörskap

¹⁴ Skolverket, ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011”, Reviderad 2015, s. 9.

¹⁵ Skolverket, ”Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011”, s. 7, kursiveringar i original. Förklaringarna om entreprenörskap är placerade i läroplanernas inledande kapitel under rubriken om värdegrund och uppgifter jämte frågor om rättigheter, etik och medmänsklighet.

¹⁶ Skolverket, Skolutveckling, 2016.

som förmågor som oftast är i fokus inom utbildnings- och näringspolitiken.¹⁷ Det är meningsskapandet kring den dimensionen som står i centrum för den här uppsatsen.

1.3 Disposition

I detta första och inledande kapitel har jag kontextualiserat uppsatsen, presenterat studiens syfte och frågeställningar och kortfattat beskrivit bakgrunden till entreprenörskap i svensk skola. I kapitel två skissar jag upp en forskningsöversikt och positionerar min uppsats inom fältet. I kapitel tre presenterar jag det empiriska materialet, diskuterar uppsatsens feministiska metodologiska utgångspunkter och den textanalytiska metoden samt hur jag har gått tillväga för att bearbeta empirin. I kapitel fyra presenterar och diskuterar jag studiens teoretiska ramverk och analytiska verktyg: hegemoni, subjektformering samt genusvetenskapliga begrepp. Kapitel fem är analysdelen. Den är strukturerad i fyra avsnitt utefter de fyra frågorna. Var och en av dessa fyra avsnitt består av några underrubriker och avslutas med en sammanfattande diskussion. I det sista kapitlet sammanfattar jag slutsatserna från analysen och diskuterar dessa i ljuset av nyliberalt subjektsskapande, begreppet proper och kritiska perspektiv på jämställdhet samt ger förslag till vidare forskning inom området.

2. Forskningsfältet

I detta kapitel lyfter jag fram svensk och internationell forskning om entreprenörskapssatsningar, främst inom skolans värld, utifrån kritiska perspektiv om genus och subjektformering samt positionerar mitt bidrag inom fältet.

2.1 Svensk forskning

Utbildningsforskarna Carin Holmgren och Jörgen From granskar dolda antaganden och ideologiska värderingar inom entreprenöriellt lärande och menar att det fostrar identitetsspecifika karaktärsdrag och attityder som syftar till att göra vissa saker tänkbara och andra otänkbara.¹⁸ Trots ett retoriskt främjande av mångfald innebär den entreprenöriella

¹⁷ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 189, 191.

¹⁸ Holmgren, Carin och From, Jörgen, "Taylorism of the Mind. Entrepreneurship education from a perspective of educational research" *European Educational Research Journal*, vol. 4, nr 4 2005, s.386.

fostran av framåtanda, nyfikenhet, kreativitet och ”risktagande” en homogeniseringsprocess. Den entreprenöriella pedagogiken förväntas leda till fler framgångsrika entreprenörer och har fått utstå förvånansvärt lite kritik, inte minst eftersom det saknas forskning som empiriskt kan belägga detta, vilket From även påpekar i en annan artikel.¹⁹ Holmgren och From drar slutsatsen att det är entreprenöriella identiteter – fostran av elever som *vill vara* företagsamma – som är det ideologiskt nyliberala syftet med pedagogiken.²⁰ I sin studie av subjektskapande och styrning i utbildningspolitiska policydokument om entreprenöriell pedagogik identifierar Magnus Dahlstedt och Fredrik Hertzberg att syftet är den entreprenöriella individen. Att skapa anpassningsbara subjekt till arbetsmarknaden.²¹ De flexibla och självständiga elevsubjekten ska bli nyttiga, rationella och förbundna med marknaden. De beskriver entreprenörskap i skolan som ett utfall av ett ”avancerat liberalt samhälle”²² och som ett löfte om befrielse genom företagsamhet.²³ Pedagogikforskaren Eva Leffler har utforskat diskurserna om entreprenörskap och företagsamhet i svensk skola. Skolan påverkas alltmer av marknadskrafternas begrepp och arbetsmetoder och Leffler menar att det håller på att skapas en ny diskurs om entreprenörskap i skolan som handlar om människans inre förmågor.²⁴ Diskursens mål är att normalisera; att förändra och överta skolan.²⁵ Leffler nämner nyliberalistiska tankegångar ett antal gånger i studien:

Entreprenörskap och företagsamhet i skolan kan sägas ligga i samma fas som de nyliberala tankegångar som alltmer kommit att prägla dagens samhälle.²⁶

Dessa studier av From och Holmgren, Dahlstedt och Hertzberg samt Leffler gör kopplingar mellan entreprenörskap i skolan och nyliberalism. Leffler har även intervjuat elever och lärare om hur genusfrågor osynliggörs när jämställdhet inte problematiseras inom entreprenörskapssatsningar.²⁷ I artikeln är fokus på tjejers och killars respektive förhållningssätt till entreprenörskap i skolan samt vilket område de kan tänka sig en framtid som företagare sett i ljuset av deras respektive könstillhörighet. Leffler drar slutsatsen att

¹⁹ From, Jörgen, ”Contradictions at play” *eJournal of Education Policy*, vol. Spring 2010, s. 2.

²⁰ Holmgren och From 2005, s. 382, 386f.

²¹ Dahlstedt och Hertzberg 2011. Artikeln finns också i en bearbetad version på engelska: ”Schooling Entrepreneurs: Entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millennium”, *Journal of Pedagogy*, nr 2 2012.

²² Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 182, och refererar till Aihva Ongs *Neoliberalism as Exemption*.

²³ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 195f.

²⁴ Leffler, Eva, *Företagsamma elever: diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*, Umeå universitet: Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 8 2006, s. 88f

²⁵ Leffler 2006, s. 225.

²⁶ Leffler 2006, s. 117.

²⁷ Leffler, Eva, ”Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender: A Swedish Context”, i *Entrepreneurship – Gender, Geographies and Social Context*, Thierry Burger-Helmchen (red.), Rikeja 2012.

entreprenörskap i skolan är en möjlig väg till jämställdhet mellan könen då det kan leda till handlingar som förändrar traditionella könsmönster, vilket innebär att kritiskt granska förgivettagna antaganden om dessa. Leffler ser dessutom en förbindelse mellan målen för entreprenörskap och jämställdhet genom att de båda handlar om risktaganden och om att göra saker på nya sätt.²⁸

Här lämnar jag tillfälligt skolkontexten och vänder mig till arbetsvetenskaplig forskning med kritiskt perspektiv på entreprenörskapsatsningar. I sin studie av Svenskt Näringslivs (SN) jämställdhetsatsningar på kvinnors entreprenörskap visar Ulrika Jansson hur SN reproducerar nyliberalism och gör kön som subjektspositioner.²⁹ Här uppmuntras kvinnor att bli mer risktagande, oberoende och kreativa, vilket liknar hur entreprenörskap i skolan syftar till att fostra entreprenöriella elever. Enligt Jansson innebär nyliberalism att marknadens ekonomiska idéer används som rättesnöre för samhällets alla förändringar. Dessa har lett till fri marknad, avregleringar och ökad konkurrens. Individer ses som rationella och formella rättighetsbärare, vilket inte innebär att alla har samma möjligheter.

Jansson lyfter paradoxen med att människor å ena sidan ses som självgående, rättsligt likvärdiga och rationella, vilket gör kön till en irrelevant kategori, samtidigt som det främsta målet för SN är att skapa fler kvinnliga entreprenörer utifrån problembilden att kvinnor är underrepresenterade.³⁰ Nyliberala argument för kvinnors rätt att välja fritt knyts här samman med ideal för underordning då kvinnors val att *inte* ha företag ifrågasätts och presenteras som (o)jämställdhet. Jansson menar att det politiska målet för satsningarna främst handlar om att öka det totala företagandet i Sverige och inte att arbeta för jämställdhet i sig.³¹ SN presenterar alltså en tillväxtreform i jämställdhetens namn som bygger på biologiska föreställningar om kön eftersom kvinnor förväntas bidra till marknaden i egenskap av just kvinnor. Nyliberalism naturaliseras i form av tro på tillväxt och antaganden om att marknaden, till skillnad från det offentliga, är en icke-diskriminerande och demokratisk plats som inte särskiljer mellan människor och därmed ger alla samma frihetsgrad.³² I detta sammanhang ställer Jansson en viktig feministisk retorisk fråga: ”Om oberoende är ett krav, kan en lära sig att bli entreprenör?”³³

²⁸ Leffler 2012, s. 48.

²⁹ Jansson 2012, s. 141.

³⁰ Jansson 2012, s. 129ff.

³¹ Jansson 2012, s. 142ff.

³² Jansson 2012, s. 130, 136, 143.

³³ Jansson 2012, s. 138, min översättning.

2.2 *Internationella nedslag*

I detta avsnitt gör jag tre internationella nedslag i forskning om entreprenörskap i skolan; två kvalitativa studier, en från Finland och en från Skottland, samt en kvantitativ studie som jämför sex länder i Europa. I Finland sjösattes 2004, tidigare än de flesta andra europeiska länder, ”Action Plan” för inre entreprenörskap i skolan.³⁴ Forskning om nyliberalism i skolan rör sig främst på policynivå och Korhonen et al bidrar med en empirisk undersökning av hur lärare skapar mening om elevers förmågor att bli ideala entreprenöriella subjekt och om vilka subjekt som inkluderas eller exkluderas i dessa beskrivningar.³⁵ Det är en studie om kön och klass inom uppdelningen mellan inre och yttre entreprenörskap, utifrån diskurs och socialpsykologiska perspektiv. Resultatet visar att kön och klass strukturerar lärarnas syn på entreprenörskap. Föreställningar om feminitet och maskulinitet genomsyrar hur lärarna ser på elevernas potential att bli entreprenörer. Killar beskrivs som djärva och orädda, vilket kan vara problematiskt inom skolan men fördelaktigt för autonoma entreprenörer. Ingen av lärarna beskriver tjejer som framtida entreprenörer, men egenskaper kopplade till feminitet som ansvarstagande, omsorgsgivande, pålitlighet och pliktrogenhet framhävs.³⁶ Lärarna delade även upp elevernas förmågor för entreprenörskap i ”bra elever” utifrån ett maskulint medelklassideal om att vara risktagande, kreativ och tävlingsinriktad samt ”dåliga elever” utifrån ett maskulint arbetarklassideal om icke-akademiska arbetarklassentreprenörer inom småföretagande. På så sätt riskerar entreprenörskapsidealet att skapa könade och klassade subjekt, vilket exkluderar många elever då alla inte har samma tillgång till subjektspositionen som proper entreprenör.³⁷ Lärarna uppfattade de entreprenöriella egenskaperna som inneboende och icke-akademiska talanger som bara delvis kan fostras i skolan. Detta utmanar skolan och dess fokus på teoretiska kunskaper. Korhonen et al menar att det ”inre” entreprenörskapet bygger på nyliberal subjektformering.³⁸

I en skotsk studie argumenteras det för att retoriken och praktiken inom ’företagande utbildning’ leder till framväxten av en nyliberal pedagogik i Skottland.³⁹ McCafferty menar

³⁴ Korhonen, Maija, Komulainen, Katri, Rätty, Hannu, ””Not Everyone is Cut Out to be the Entrepreneur Type”: How Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship Education and the Related Abilities of the Pupils”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 56, No. 1 2012, s. 1.

³⁵ Korhonen et al 2012, s. 2, 4.

³⁶ Korhonen et al 2012, s. 13-15.

³⁷ Korhonen et al 2012, s. 3, 5. Här används begreppet proper, som jag diskuterar närmare i slutdiskussionen.

³⁸ Korhonen et al 2012, s. 16.

³⁹ McCafferty, Patricia, ”Forging a ’neoliberal pedagogy’: The ’enterprising education’ agenda in schools” *Critical Social Policy*, Vol. 30 (4), 2010, s. 544. Översatt från ”enterprising education”; värden om företagande, entreprenörsanda och ’kan göra’ attityd i skolans läroplan parallellt med att skolan samverkar med näringsliv.

att entreprenöriella värden på ett okritiskt sätt har avancerat inom skolan, exempelvis genom att involvera näringslivet och att normalisera marknadsekonomi inom undervisningen. Att ekonomisk effektivitet och social rättvisa förs samman inom en offentlig verksamhet som skolan utgör ett svar på det ”nya” i en föränderlig, global ekonomi,⁴⁰ en del av en hegemonisk diskurs där det offentliga ses som dåligt och det privata som gott.⁴¹ McCafferty framhäver att det inte bara handlar om att fostra ideala färdigheter som kreativitet och ledarskap utan även om att skapa globala entreprenöriella medborgare.⁴² I en kvantitativ studie utforskas hur skolpersonal, elever, föräldrar och entreprenörer i sex europeiska länder ser på entreprenörskap genom att kartlägga de metaforer som används att beskriva entreprenörer.⁴³ Resultatet visar på skillnader mellan länderna och de olika svarsgrupperna. Den överlägset mest förekommande metaforen från svarsgrupperna inom skolan är på temat rovdjur, som anspelar på farlighet.⁴⁴ Hos företagare sågs entreprenörskap främst som tillväxtmotor eller skapare av framtiden. Författarna drar slutsatsen att entreprenörskap är en social konstruktion som varierar i olika kontexter, vilket rimmar illa med dess universella och breda anspråk. Studien utmanar synen på entreprenörskap som en ekonomisk universallösning i Europa.⁴⁵

2.3 Positionering inom fältet

Jag har valt att redogöra för forskning utifrån kritiska och feministiska perspektiv som antingen utmanar bilden av entreprenörskap i skolan som ett givet mål eller lösning eller som utforskar hur det reproducerar makt. I förhållande till ovanstående redogörelse består mitt bidrag i att utifrån ett kritiskt feministisk angreppssätt utforska entreprenörskapets subjektsskapande, politiska föreställningar om människan och genus inom satsningar på entreprenörskap i svensk skola. Svensk genusvetenskaplig forskning har utforskat hur normer kring kön, klass, etnicitet, nationalitet och klass reproduceras och utmanas i skolan,⁴⁶ men ingen har fokuserat på entreprenörskap. Till skillnad från Lefflers empiriska studie om elevers förhållningssätt till entreprenörskap utifrån kön tar jag inte avstamp i ett ontologiskt

⁴⁰ McCafferty 2010, s. 550.

⁴¹ McCafferty 2010, s. 545.

⁴² McCafferty 2010, s. 546.

⁴³ Anderson, Alistair, Drakopoulou Dodd, Sarah, Jack, Sarah, "Aggressors; Vinnars; Victims and Outsiders. European Schools' Social Construction of the Entrepreneur", *International Small Business Journal*, Vol. 27 (1) 2009. Länderna är Cypern, Irland, Grekland, Italien, Polen och Storbritannien, urvalet motiveras inte.

⁴⁴ Anderson et al 2009, s. 128, min översättning från predators.

⁴⁵ Anderson et al 2009, s. 127.

⁴⁶ Martinsson, Lena och Reimers, Eva (red.), *Skola i normer*, Malmö 2008.

antagande om kön som universella kategorier, snarare ser jag kön som materialiserade föreställningar genom upprepningar.⁴⁷ Dessutom intar jag en kritisk hållning till entreprenörskap som allmängiltigt förhållningssätt där Leffler ser positiva förbindelser och en väg till jämställdhet, exempelvis genom risktagande. Inom det internationella forskningsfältet är nyliberalism en betydligt mer förekommande tolkningsram, som utfall, diskurs eller ideologi. Svensk forskning om nyliberalism och skolan har främst fokuserat på reformen om fritt skolval och hur privatisering av skolan bidragit till en ökande segregering och rasifiering grundat på klass och etnicitet.⁴⁸ De svenska studierna ovan benämner nyliberalism eller pekar i den riktningen. Utifrån forskningsfältet ovan tar jag med mig två operativa begrepp för nyliberalism inom entreprenörskap i skolan; 1) marknadens rationalitet förs över till andra arenor såsom skolan, vilket beskrivs av Jansson och McCafferty, 2) fostran av de individuella egenskaperna flexibilitet, ansvarstagande, självständighet, konkurrens och risktagande vilket b. la beskrivs av Holmgren och From, Dahlstedt och Hertzberg och Korhonen et al.

Det finns flera olika begrepp som namnger området entreprenörskap i skolan. Dessa innebär olika saker. Vanligt förekommande är entreprenöriellt lärande, företagsamt lärande eller entreprenöriell pedagogik. I uppsatsen använder jag *entreprenörskap i skolan* som inkluderar beskrivningar av såväl pedagogiska som organisatoriska aspekter, visioner och beskrivningar av entreprenöriella egenskaper. Benämningen är mitt sätt att bryta av mot den uppdelning av ”inre” och ”yttre” entreprenörskap som begreppet entreprenöriell syftar till i skolsammanhang. Denna uppdelning diskuteras ingående i analysen.

3. Material och metod

I detta kapitel presenteras först det empiriska materialet; urval, kontext och innehåll. Sedan diskuterar jag de feministiska metodologiska utgångspunkter som utgör grunden för min uppsats. Sist redogör jag för metoden; textanalys med fokus på diskurser och förklarar hur jag konkret har gått tillväga för att systematisera och tolka det empiriska materialet. Eftersom jag ser vetenskapsproduktion som en fråga om makt är metodologi- och metoddiskussionerna förbundna med mina teoretiska utgångspunkter.

⁴⁷ Butler, Judith, *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*, London och New York 1993, xii.

⁴⁸ Tex Bunar, Nihad och Sernhede, Ove (red.), *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*, Göteborg 2013.

3.1 *Empiriskt material*

I uppsatsen gör jag en kvalitativ djupdykning i två böcker som läses av många och som kan betraktas som tillförlitliga kunskapsproducenter. Urvalet av empirin har skett enligt kriterierna: 1) det ska vara texter som används i kurser om entreprenörskap i skolan inom högre utbildning 2) texterna ska handla om entreprenörskap i skolan och beskriva entreprenöriella egenskaper och förmågor 3) texterna ska vara skrivna av forskare. Det vill säga texter som har stor legitimitet i frågan, som används för att fortbilda skolpersonal och därmed syftar till att forma entreprenöriella subjekt. Fortbildningskursen *Entreprenöriellt lärande 7,5 hp* riktar sig till alla som arbetar inom skolan. Kursen ges på flera lärosäten och utgår från en bestämd kurslitteraturlista.⁴⁹ Två av böckerna från kurslitteraturlistan passar mina kriterier: Eva Leffler, Anders Bek, Åsa Falk-Lundqvist (2010/2015) *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan*,⁵⁰ och Åsa Lundqvist, Per-Gunnar Hallberg, Eva Leffler, Gudrun Svedberg (2011) *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande*.

Kursen *Entreprenöriellt lärande 7,5 hp* är en kompetenshöjande insats för skolpersonal som Skolverket gör i samverkan med *Företagsamt lärande* och *Entreprenöriell pedagogik* vid Umeå universitet. Den har getts sedan hösten 2010, på totalt tio lärosäten och har fram till 2014 haft ca 2000 deltagare.⁵¹ Enligt Skolverkets egna utvärderingar har kursen förändrat de flesta deltagarnas arbetssätt till att bli mer entreprenöriellt. Ungefär 45 % av kursdeltagarna har angett att de efter kursen initierat entreprenöriellt förändrings- eller utvecklingsarbete på sin skola och flertalet uppger att de använder entreprenörskap i planering av undervisning och sprider arbetssättet till kollegor.⁵² Att Eva Leffler, Åsa Falk-Lundqvist och Gudrun Svedberg är medförfattare till båda dessa publikationer, Svedberg är medförfattare till den första upplagan av *Skapa och våga*, visar dels att fältet är litet och dels att dessa forskare har betydande inflytande över vad entreprenörskap blir till i svenska skolor.⁵³

Skapa och våga

Skapa och våga, om entreprenörskap i skolan är en kunskapsöversikt utgiven av Skolverket under rubriken "Forskning för skolan" 2010, med reviderad upplaga från 2015, på 171 sidor.

⁴⁹ Skolverket, "Ramkursplan. Entreprenöriellt lärande 7,5hp", 2013, s. 2.

⁵⁰ Sedan kurslitteraturlistan skrevs har det utkommit en ny upplaga av boken. Enligt mailkontakt med Eva Engdell, Undervisningsråd på Skolverket, den 2015-10-29 läser kursdeltagarna den nya versionen från 2015.

⁵¹ Engdell, Eva, "Högskolekurser, en sammanfattning 2009-2014", Skolverket PM Mindmap, 2015, s. 1f.

⁵² Engdell 2015, s. 3.

⁵³ Alla tre är verksamma vid Umeå universitet.

Genren kunskapsöversikt innebär att författarna samlar in och sammanfattar texter som de ser som viktiga inom området på ett tillgängligt och introducerande sätt. Syftet med boken är att på ett enhetligt sätt redogöra för området entreprenörskap inom utbildningssammanhang. I *Skapa och våga* refereras det både till forskningsbaserade texter samt till texter som är byggda på beprövad och dokumenterad erfarenhet, exempelvis utvecklingsprojekt. Boken bygger därmed på en mängd (bort)val av begrepp och teman och förmedlar valda perspektiv på området. Författarnas positioner som forskare medför att denna översikt har stor legitimitet. Flera av de refererade texterna är författarnas egna. *Skapa och våga* är indelad i åtta kapitel: Inledning, Om entreprenörskap i skolan, Forskning om entreprenörskap i skolan, Entreprenörskap i Norden, En internationell utblick, Avslutande ord och utblickar, Fördjupningar och exempel samt Litteraturförteckning och webbadresser.⁵⁴ Jag kommer inte att knyta an till de internationella utblickarna eller de korta exemplen som finns i fördjupningsdelen eftersom dessa inte svarar mot mina frågeställningar.

Entreprenöriell pedagogik i skolan

Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande är utgiven av Liber 2011, ett förlag som riktar sig till utbildningsmarknaden, och är 160 sidor. Boken är skriven som kurslitteratur på lärarutbildningar men riktar sig även till verksamma inom skolan. Den innehåller många och djupgående beskrivningar av syftet med entreprenöriell pedagogik, metoder och mål. Boken är indelad i tio kapitel: Entreprenörskapets minfält – en skolkultur med förhinder, Entreprenörskap som en röd tråd genom utbildningssystemet, Entreprenöriellt lärande, Lärare och elev i det entreprenöriella klassrummet, Motivation, lika avgörande som svårfångad, Att leda entreprenöriella processer, Elevers strategier och lärarens bedömning, Har samverkan inverkan?, Förändringsarbete, och Avslutningsvis.⁵⁵ I boken finns tre parallella perspektiv; lärarperspektiv, elevperspektiv och skolutvecklingsperspektiv. Varje kapitel introduceras med en samling tematiska citat uppdelat efter kategorierna lärarröster, elevröster och föräldraröster. Det är dock otydligt varifrån dessa citat kommer ifrån. Varje kapitel avslutas med några frågor som läsaren kan fundera kring. I texterna finns ett antal målande beskrivningar av lärandesituationer, vissa av dessa är hämtade ur forskares fältanteckningar och vissa är fiktiva.

⁵⁴ Leffler, Eva, Bek, Anders, Falk-Lundqvist, Åsa, *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan*, Skolverket 2015, s. 4-5

⁵⁵ Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedberg, Gudrun, *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande*, Solna 2011, s. 7-9.

3.2 *Feministisk metodologi*

Den grundläggande utgångspunkten i uppsatsen är kritiskt feministisk. Fältet entreprenörskap i skolan är relativt nytt i Sverige och det saknas studier med kritiska feministiska perspektiv. Jag har dels ett brett feministiskt epistemologiskt angreppssätt som ramar in hela studien vilket styr urval av material, metod och teori och dels utforskar jag genus i det empiriska materialet. Uppsatsens feministiska metodologi utgörs av de ontologiska och epistemologiska grundantaganden och tillvägagångssätt som jag använder mig av.⁵⁶ I detta avsnitt diskuterar jag innebörden av dessa förhållningssätt och granskar premisserna för den kunskap jag skapar.

Frågeställningarna för uppsatsen är inriktade på hur empirin skapar mening och dominerande common sense - hegemonier - om verkligheten och människan. Vad ska de entreprenöriella subjekten vara och göra för att bli begripliga och göra "rätt" på (arbets)marknaden? Därmed är inte de entreprenöriella subjekten i sig av intresse, utan hur institutioner som omgärdar dessa texter skapar mening om entreprenörskap som eftersträvansvärd subjektposition. Kontexten som det empiriska materialet befinner sig i kan ses som performativ; de entreprenöriella förhållningssätten beskrivs av forskare vilket deltagande skolpersonal sedan förväntas tillägna sig och göra inom en utbildningskontext. Det empiriska materialet är texter som relaterar till människor och grupper. De bär på både medvetna och omedvetna föreställningar,⁵⁷ vilka i grunden är politiska. Vetenskap är starkt sammankopplat med makt. Jag inspireras av den feministiska vetenskapsfilosofen Donna Haraways maktkritiska kunskapssyn, vilken Anne-Charlotte Ek på ett kärnfullt sätt sammanfattar:

För henne rymmer all kunskapsproduktion alltid tre aspekter. Den första handlar om det kunskapsobjekt som konstitueras, den andra om den makt detta konstituerande medför, den tredje är den etiska aspekten, dvs effekterna forskarens kunskapsproduktion kan få.⁵⁸

Mitt empiriska material bidrar till att konstituera vad entreprenörskap i skolan är och vad för elevsubjekt detta syftar till att frammana. Kunskapsobjektet är den entreprenöriella eleven. Detta konstituerande är en maktutövning som jag undersöker i uppsatsen genom att gå i dialog med teorier om subjektsskapande, makt och genus. Vad är det för kunskapsobjekt som konstitueras i min uppsats? Kunskapsobjektet är politiska dimensioner av entreprenörskap i

⁵⁶ Ramazanoglu, Caroline och Holland, Janet, *Feminist Methodology. Challenges and Choices*, London, Thousand Oaks, New Delhi 2002, s. 11.

⁵⁷ Bergström, Göran och Boréus, Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund 2005, s. 15.

⁵⁸ Ek, Anne-Charlotte, *Journalistikens meningsskapande – en maktkritisk studie av aidsrapporteringen 1982-1999 i svensk dagspress*, Doktorsavhandling under arbete, Umeå universitet 2016.

skolan. Maktaspekterna finns i mina avgränsningar, benämningar och perspektiv på området. Till exempel hur jag väljer att skriva fram bakgrunden och fältet är en maktutövning där jag kan bidra till en oreflekterad kanon om vad entreprenörskap i skolan ”är” eller, vilket jag snarare siktar på, utmana och förvränga densamma genom att framhäva maktaspekter, paradoxer och motsättningar.

Feministisk kunskap görs oftast i opposition mot dominerande teorier och föreställningar. Det finns åtskilliga feministiska förhållningssätt och en minsta gemensamma nämnare är dess fokus på maktrelationer.⁵⁹ Det finns många olika feministiska förståelser av makt. En viktig fråga är vilken ontologisk utgångspunkt forskaren väljer att ha i relation till kön. Att utgå från ”kvinnan” som en universell kategori bygger dels på att kvinnor som grupp förutsätts ha delade erfarenheter av underordning och dels på att kvinnor är separerade från kategorin män.⁶⁰ Att juridiskt sätt ”vara” kvinna eller man präglas av fler maktordningar som exempelvis etnicitet, kroppsfunction, sexualitet och klass och som med nödvändighet påverkar att ”vara” kvinna. Juridiskt kön säger inte heller mycket om hur könade personer upplever kön eller begär relaterat till en tvåkönsmodell. Därför är det viktigt att kritiskt undersöka föreställningar om universell könsmaktsordning som finns inom jämställdhetsåtgärder, exempelvis inom skolan.⁶¹ För att inte bidra till att naturalisera kön som kategori diskuterar jag *föreställningar om kön, femininet eller maskulinitet* i uppsatsen. Denna ontologiska förskjutning innebär ett synliggörande av kön som någonting icke-stabilt parallellt med att det genererar materiella, könade och skilda konsekvenser för människor.⁶²

I uppsatsen är feminismen paraplyet och de analytiska begreppen härrör från marxistisk, foucauldiansk och genusvetenskaplig tradition. Jag söker efter maktdimensioner som finns inom det marknadstänkande som legitimeras av entreprenörskapsfokus i skolan. Här knyter jag an till Wendy Browns argumentation att entreprenörskap intensifierar ojämlikheter som bygger på naturaliserad sexuell skillnad eftersom det avkräver marknadsblivande och konkurrens. Att vara omsorgsgivare – ett fundament inom föreställningen om femininet –

⁵⁹ Ramazanoglu och Holland 2002, s. 5.

⁶⁰ Ramazanoglu och Holland 2002, s. 6f.

⁶¹ De los Reyes, Paulina, (red.), *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*, Uppsala universitet 2010, s. 9.

⁶² Butler 1993, s. xii; Bergström och Boréus 2005 diskuterar ett diskursivt perspektiv som inte gör skillnader mellan idé och verklighet och därmed sammanbinder språk och handling, s. 306.

eller beroende innebär att inte uppnå positioner som ”ansvarstagande” i begreppets nyliberala version,⁶³ eftersom det bygger på andra värden än marknadsblivande.

Min feministiska utgångsposition innebär ett etiskt ställningstagande och ansvarstagande för de effekter den vetenskap jag producerar kan få. Därmed är jag vaksam på vilka gränser jag upprättar, och undviker att skapa eller reproducera kategorier, dualismer, homogenitet eller propra objekt.⁶⁴ Den feministiska utgångspositionen innebär också att jag är intresserad av social förändring för ett mer jämlikt samhälle. Exempelvis är min egen syn på bildning präglad av demokratiska och kritiska perspektiv.⁶⁵ På så sätt intar jag både en kritisk och en normativ position vilket innebär att jag inte gör anspråk på att förmedla ett generaliseringsbart eller objektivt resultat. Min studie är ett sätt att läsa och tolka materialet, vilket präglas av förförståelse och kunskapsteoretiska positioneringar.⁶⁶ Haraway argumenterar för ansvarstagande (och möjlig objektivitet) genom situerad, begränsad och lokaliseringbar kunskapsproduktion.⁶⁷ I ett försök att situera mig själv i relation till entreprenörskap i skolan utifrån idémässiga och materiella aspekter är min utgångspunkt att vi alla har bindningar till entreprenörskapsdiskursen. Genom behovet att omvandla våra förmågor till ekonomisk försörjning på en arbetsmarknad som alltmer präglas av omfattande självstyrning kan det närmast ses som ett villkor för deltagande, oavsett om vi vill det eller inte. Detta villkor varierar dock inom olika yrkesområden och positioner. Jag har själv inget aktivt förhållande till skolan som plats. Jag har själv undervisat inom högskolan och har arbetat med workshop som arbetsform. Som student och Malmöbo har jag tagit del av ”flödet” om ungt entreprenörskap, exempelvis läst gratistidningarnas reportage om unga entreprenörer och studenttidningar med fokus på entreprenörskap och ledarskap. Däremot har det varit tyst om entreprenörskap i min egen genusvetenskapliga utbildningskontext. Utifrån detta bär jag med mig vetskapen om att det i vissa sammanhang pratas mycket om (ungt) entreprenörskap och i andra sammanhang är det tyst. Utifrån dessa metodologiska premisser och lokaliseringar är min strävan att dekonstruera en vision om entreprenörskap i skolan som har stora anspråk på vad det ska tillföra samhället.

⁶³ Brown, Wendy, *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*, 2015, s. 107. Ansvarstagande i en icke-nyliberal mening, utifrån Haraway.

⁶⁴ Haraway, Donna, ”Ett cyborgmanifest: Vetenskap, teknik och socialistisk feminism i slutet av 1900-talet”, i Haraway, Donna, *Apor, cyborger och kvinnor. Att återuppfinna naturen*, Stockholm/Stehag 2008 (1991), s. 192, 222; Butler, Judith, ”Against proper objects”, *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 2+3, 1994, s. 3f.

⁶⁵ En framställning av dessa perspektiv: Ek, Anne-Charlotte och Safrankova, Camilla, ”Workshop – att skapa rum för möten som kan förändra”, *Högre Utbildning*, vol. 5, nr. 2 2015, 87-97.

⁶⁶ Haraway 2008, s. 237.

⁶⁷ Haraway, Donna, ”Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, vol. 14, nr 3 1988, s. 583.

3.3 Metod

Utifrån mina metodologiska utgångspunkter har jag valt att använda textanalys med fokus på diskurser som metod. Textanalys är ett stort fält där fokus kan ligga på och mellan olika delar av texten; dess kontexter, innehåll, språk, avsändare, brukare eller läsningspraktiker.

Inspirerad av Foucaults diskursbegrepp har jag fokus på diskurser i materialet. Min analys av diskurser har en öppen form och fokus är på den makt som finns i meningsskapande och konstituerande av kunskap.⁶⁸ Eftersom empirin bygger på forskning och beprövad erfarenhet inom skolan ser jag dem som (med)skapare av vetenskapliga och institutionella diskurser. En diskurs är ett sätt att se på världen, med föreställningar om vad som är sant och riktigt.⁶⁹ Min tolkningsstrategi innebär att texterna ses som ett uttryck för ett större diskurssammanhang och är konkreta formuleringar av diskurser om entreprenörskap i skolan. I sin undersökning av diskurser inom Svenskt Näringslivs jämställdhetsåtgärder inspireras Jansson av Carol Bacchis metodverktyg om diskurser som finns inom problemformuleringar i policys.⁷⁰ Min studie har en liknande öppen form men söker snarare efter diskurser som finns inom möjlighetsformuleringar. Vilka är de förmodade möjligheterna? Vad är det som ska förändras för att uppnå möjligheterna? Vilka politiska presentationer av möjligheter kringgår framskrivningen av entreprenöriella subjekt? Vilka explicita eller implicita antaganden bygger dessa möjligheter på och vilka effekter får det för elevers subjektpositioner?⁷¹ Här ses språket inte bara som beskrivande utan som skapande av hur vi uppfattar objekt, relationer och oss själva. Eftersom begreppsanvändning är inflätad i tankesystem och bär på politiskt laddade perspektiv är jag uppmärksam på återkommande begrepp i empirin. Det är en kamp om vilka ord som används, som kan förstås eller föras vidare, vilket genererar makt och sociala konsekvenser.⁷² Ett diskursivt perspektiv särskiljer inte mellan idé och verklighet eftersom handlingar och språket hänger ihop.⁷³ Det innebär att jag utforskar 'föreställningar' om människan och kön i syfte att destabilisera universalistiska antaganden om dessa, vilket jag beskrev i mina metodologiska utgångspunkter. En annan viktig del av min tolkning är fokus på tystnader som uteslutningar av perspektiv. Tystnad innebär:

⁶⁸ Det är ett medvetet val att inte foga in materialet i någon begreppstung diskursmetod som exempelvis Laclau och Mouffes diskursteorier eller Faircloughs kritiska diskursanalys.

⁶⁹ Bergström och Boréus 2005, s. 311.

⁷⁰ Jansson 2012, s. 131f.

⁷¹ Jansson 2012, s. 132 Här har jag fritt omvandlat några 'vad är problemet' frågor till 'vad är möjligheten'.

⁷² Foucault, Michel, *Diskursernas kamp*, Stockholm/Stehag 2008 (1994), s. 182

⁷³ Bergström och Boréus 2005, s. 306.

... att diskursen inte ska uppfattas som alla de saker som man säger och inte heller som sättet att säga dem. Diskursen finns lika mycket i det som man inte säger, eller i det som markeras av åtbörder, attityder, sätt att vara, beteendemönster och rumsliga dispositioner. Diskursen är helheten av de avgränsade och avgränsande betecknanden som passerar genom de sociala relationerna.⁷⁴

Tystnader är en ofrånkomlig del av diskurser. Tystnad kan vara strategisk, föreskriven eller komma ur glömska. Feministiska teoretiker framhäver de patriarkala och eurocentriska hegemonier som styr över vad som kan sägas och därmed även vad som inte kan sägas.⁷⁵ Att exempelvis påstå att ”Ökat entreprenörskap är bra för Sverige” inkluderar en mängd tystnader om entreprenörskap som inte fungerar bra för människor i Sverige, både på individ- och strukturnivå. Påståendet bär exempelvis på tystnader om att nästan hälften av de företag som startas går i konkurs under de första tre åren,⁷⁶ vilket kan innebära tunga individuella ekonomiska påföljder, och tystnader om de strukturella problem som skulle uppstå om en majoritet av medborgarna skulle försöka försörja sig som entreprenörer.

Analysen struktureras utefter mina fyra frågeställningar, vilket även styr läsningen av det empiriska materialet. Fokus är på diskurser, begrepp och tystnader. Jag kommer att utforska kamp, paradoxer eller enighet inom mina fyra delfrågeställningar.⁷⁷ De fyra frågeställningarna innebär fokus på;

- 1) *Motiv om argument för entreprenörskap i skolan:* Diskurser inom direkta och indirekta motiv och argumentation samt hantering av kritik.
- 2) *Entreprenöriella egenskaper:* Diskurser inom beskrivningar av entreprenöriella egenskaper och de arbetsformer som ska göra eleverna entreprenöriella.
- 3) *Politiska föreställningar om människan som samhällsvarelse:* Diskurser om de entreprenöriella eleverna, vad de är eller vad de ska fostras till, byggda på explicita eller implicita antaganden om människan i sig och i samspel med omvärlden.
- 4) *Politiska föreställningar om genus och jämställdhet:* Diskurser om genusrelaterade frågor och problem, samt hur kön och andra maktordningar skrivs ut i empirin.

Konkret har jag bearbetat empirin genom att först läsa igenom böckerna för att få en överblick och känsla för innehåll, perspektiv och begrepp. Utefter denna närläsning har jag benat ut de frågor som är relevanta i förhållande till uppsatsens syfte och därefter formulerat de fyra

⁷⁴ Foucault 2008, s. 181.

⁷⁵ Edgren, Monika, ”Minne och talandets historia”, *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1, 2013.

⁷⁶ Tillväxtanalys, *Uppföljning av 2008 års nystartade företag – tre år efter start*, 2013. Tre år efter starten 2008 var 65% av enskilda näringsidkare och 55 % av handels – och kommanditbolagen fortfarande aktiva.

⁷⁷ Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund 2000, s. 138.

delfrågeställningarna. Sedan har jag läst om empirin utefter dessa frågeställningar varvat med läsning av teori för att bygga ett teoretiskt ramverk. Utefter detta har jag låtit frågeställningarna strukturera analysen och sammanställt citat från empirin under de olika rubrikerna. Sedan har jag skrivit fram analysen genom att gå i dialog med empiri och teori. I analysen underbyggs mina tolkningar med rikligt av citat. Urvalen av citaten handlar om kärnfullhet. Varje avsnitt i analysen avslutas med en diskussion utifrån mina teoretiska utgångspunkter där jag strävar efter att lyfta analysen.

4. Teoretiskt ramverk

Det vetenskapsteoretiska förhållningssättet i uppsatsen är poststrukturalistiskt inspirerat, målet är att dekonstruera entreprenörskap som en stor möjlighetsberättelse i vår samtid och att utforska dess möjliga inre motsägelser och sprickor.⁷⁸ För att förstå vad entreprenörskap i skolan bygger på för politiska antaganden, föreställningar och vad det syftar till att fostra för subjekt skapar jag ett teoretiskt ramverk med utgångspunkter, analytiska kategorier och begrepp om makt, subjektsformering samt genus. Dessa diskussioner går med nödvändighet in i varandra.

4.1 Makt; hegemoni och liberalt synsätt

Det finns många olika synsätt på vad makt är och hur det fungerar, dessa är förbundna med olika politiska traditioner. I uppsatsen använder jag det marxistiska begreppet hegemoni, vilket belyser de kulturella processer av samhälleligt meningsskapande där skenbart samförstånd och samtycke sker.⁷⁹ Antonio Gramsci som utvecklade begreppet betonade kulturens roll i att forma klassers politiska medvetenhet, vilket upprätthåller makt- och dominansrelationer.⁸⁰ Kultur ses här som ett brett fenomen. Det ger samhället stabilitet genom att utgöra vårt medvetande, hur vi uppfattar oss själva och konstituerar vårt ”inre” i form av rättigheter och plikter. Hegemonin utgörs av det som anses vara ”common sense”; logiskt, sant, naturligt eller normalt, vilket döljer bakomliggande politiska intressen. Nyliberala idéer

⁷⁸ Winther Jörgensen och Phillips 2000, s. 31.

⁷⁹ Winther Jörgensen och Phillips 2000, s. 39.

⁸⁰ Gramsci, Antonio, *The Gramsci reader: Selected Writings 1916-1935*, Forgacs, David (red.), New York 2000 (1988), s. 190, 195.

och marknadsmässigt tänkande kan ses som hegemoniska eftersom dessa intressen förutsätts vara allas intresse.⁸¹ Denna akt av konsensusskapande gör att människor medvetet eller omedvetet följer hegemonin och maktutövningen sker utan uppenbar tvång även av de som förtrycks av den. En hegemoni utmanas alltid mer eller mindre av motidéer som har potential att leda till förändrad medvetenhet och materiella förändringar.⁸² Gramsci utgår från att människans villkor präglas både av idéer och materiella omständigheter. Detta till skillnad från marxistisk historiematerialism som utgår från att människans villkor uteslutande bestäms av materiella omständigheter, en reaktion mot den idealism som präglade den tyska politiska filosofin på 1800-talet. Gramsci förutsätter en dialektisk ömsesidighet mellan struktur och överbyggnad,⁸³ där det materiella står för innehållet och ideologierna skapar dess gränser, utan varandra skulle de framstå som obegripliga.⁸⁴ Det materiella och ideologiska bildar en samling av komplexa och motsägelsefulla överbyggnader som reflekterar samtidens produktionsförhållanden. Hegemoni kan även ses som en epistemologisk hållning som förklarar hur kunskap och vär(l)den skapas⁸⁵ genom common sense. Utbildning är en central arena där hegemoni blir till.⁸⁶ Eftersom entreprenörskap i skolan är tydligt förankrat i både idémässiga och materiella villkor, genom maktutövning från EU och nationella regeringar, kunskapsproduktion och myndigheter, till resurser och förhållningssätt på skolnivå är det fruktbart att använda begreppet hegemoni.

Inom den liberala idétraditionen är synen på makt förenat med synen på frihet. Det finns många liberala inriktningar. Lena Halldenius beskriver sammanfattande ”kärnan” av liberalismen, vilken innehar en hegemonisk position i dagens västvärld. Synen på frihet är grundläggande inom liberalismen och uppfattas främst som frihet från tvång. Eftersom statens makt över människors liv är tvingande vill många liberaler minska statens omfattning och möjlighet att ingripa i människors liv.⁸⁷ Den liberala människosynen bygger på individens kännedom om sitt eget bästa, som okränkbar rättighetsbärare och kapabel att göra rationella val för sitt eget bästa.⁸⁸ På så sätt handlar liberal maktkritik om att ta bort uttryck för potentiellt inskränkande makt som riskerar att begränsa eller ifrågasätta människor eftersom

⁸¹ Mayo, Peter, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, New York 2015, s. 13, 84, 116f.

⁸² Gramsci 2000, s. 215f, 218.

⁸³ Gramsci 2000, s. 192f.

⁸⁴ Gramsci 2000, s. 200.

⁸⁵ Gramsci 2000, s. 191.

⁸⁶ Mayo 2015, s. 15.

⁸⁷ Halldenius, Lena, *Liberalism*, Malmö 2011 (2003), s. 18.

⁸⁸ Halldenius 2011, s. 19.

individen alltid vet vad hon vill och behöver. Utifrån en syn på makt som hegemoni är dessa utgångspunkter problematiska. Det som vi människor vill, eller har möjlighet att vilja, är knutet till kulturella normer, samtycke och konsensus. Vilket innebär att det vi ”vill” i sig är makt som uttrycks genom våra kulturella och materiella förutsättningar.

4.2 *Subjeksposition*

Vad innebär det att bli och att vara ett jag? Ett subjekt är alltid i relation till någonting,⁸⁹ vilket är beroende av kollektiva föreställningar. Kulturvetaren Nick Mansfield menar att sociala, filosofiska och politiska aspekter särskiljer subjektet i jämförelse med att prata om ett ”själv”:

‘Subjectivity’ refers, therefore, to an abstract or general principle that defies our separation into distinct selves and that encourages us to imagine that, or simply help us to understand why, our interior lives inevitably seem to involve other people, either as objects of need, desire and interest or as necessary sharers of common experience. In this way, the subject is always linked to something outside of it – an idea or principle or the society of other subjects. It is this linkage that the word ‘subject’ insists upon.⁹⁰

Teorier om hur subjekt formas har olika utgångspunkter för *hur* detta sker. Marxisterna Louis Althusserns interpellationsteori utgår från att subjekt formas inom ’ideologiska statsapparater’ som skolan, kyrkan och familjen. Ideologin behöver subjekten och skapar relationer mellan strukturer och subjekt genom interpellering, anropning. Althusser exemplifierar med vad som händer när en polis anropar en person på gatan. När den anropade personen svarar på anropet förvandlas den från att vara någon som går på gatan till att bli ett specifikt subjekt som svarar upp mot systemen, lagen och staten. Poängen här är att subjektsskapandet inte sker utefter egna villkor eller begär, utan att subjektet finns till för att systemet kräver denna form av varande. På så sätt är vi som subjekt anpassade efter rådande politiska förordningar.⁹¹ Kritik mot Althusserns interpellationsmodell visar bland annat på risken att klasskonflikter framstår som möten mellan individer i sina arbetsroller, vilket ger tolkningsföreträde för ”individens val” istället för att se produktionen av de subjekspositioner som ”individen” kan välja som historiska konsekvenser av sociala formationer och påtryckningar.⁹² Enligt denna kritik bör fokus vara på de institutioner som möjliggjort tillropet och därmed dess förhållningsliknande auktoritet och tilltro till sin makt över andra, istället för på det individuella subjektet som svarar på tillropet eftersom det centrerar individens självidentifikation. Detta perspektiv

⁸⁹ Mansfield, Nick, *Subjectivity. Theories of the self from Freud to Haraway*, New York 2000, s. 2f.

⁹⁰ Mansfield 2000, s. 3.

⁹¹ Mansfield 2000, s. 52f.

⁹² Guéry, Francois och Deleule, Didier, *The Productive Body*, 2014, s. 32.

lämnar Athussers psykoanalytiska sida därhän. Konsekvensen är att förståelsen av subjektet som en produkt av språket överges för en diskursiv modell som analyserar hur institutioner och professioner skapar sanningssystem och skiftande utformningar som den biologiska kroppen får inom kapitalismen.⁹³

I studien är Foucaults tanketradition väsentlig för att begripa skolan som institution som framställer subjekt. Det är den maktdimension och del av samhället som framställer ”elever”⁹⁴ eller ”entreprenöriella”. Här är subjekten den grundläggande plats där makten sker när vi arbetar med oss själva och korrigeras av experter och institutioner.⁹⁵ Makten formas ur ett specifikt vetande baserat på prövningar och inspektioner utifrån hegemoniska diskurser och ontologiska antaganden om människan och samhället.⁹⁶ Viktigt i Foucaults tradition är att makt beskrivs som produktiv, det är en skapande kraft som producerar subjekt. Genom tekniker som individerna är både föremål för och syftet med disciplineras en viss typ av individer. Detta medför att de nyttiga kropparna är de som blir begripliga och som utgör normerna.⁹⁷ I uppsatsen använder jag det diskursanalytiska begreppet subjektspostion. Det används istället för aktör eller individ och syftar på allt det som diskurserna erbjuder i ett sammanhang och möjliga sätt att vara begriplig på. Eftersom positionerna på så sätt reglerar subjekten ses de inte som i grunden autonoma, förnuftiga eller enhetliga.⁹⁸ I min analys undersöker jag inte entreprenöriella subjekt i sig utan hur empirin skapar sanningssystem om entreprenörskapet som ideal subjektspostion, vilket i sin tur får effekter genom subjektens sätt att handla utifrån en position inom en given diskurs.

4.3 Genusvetenskapliga begrepp

Synen på människan som autonomt handlande subjekt är ett centralt grundantagande för entreprenörskap.⁹⁹ Det innebär att människor ses som oberoende, likvärdiga och att de under rätt förutsättningar fritt kan styra sina vägar i livet. Denna liberala grundsyn har kritiserats av många feministiska forskare.¹⁰⁰ Idén om människan som oberoende är en föreställning, eller

⁹³ Guéry och Deleule s. 17f.

⁹⁴ Lauder et al 2006, s. 14.

⁹⁵ Mansfield 2000, s. 10.

⁹⁶ Foucault, Michel, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*, Lund 1987, s 227.

⁹⁷ Foucault 1987, s. 138f, s 171.

⁹⁸ Bergström och Boréus 2005, s. 310ff.

⁹⁹ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 186, 195; Jansson 2012, s. 142.

¹⁰⁰ Exempelvis Kittay, Eva Feder, *Love's Labor. Essays on Women, Equality, and Dependency*, New York 1999; Korhonen et al 2011; Jansson 2012.

en fiktion, som ingen människa kan leva upp till då vi i allra högsta grad är beroende av varandra och varandras omsorg; i livets början, dess slut och däremellan. I en feministisk essä beskriver sociologen Diana Mulinari nyhetsprogrammet A-ekonomi där börsen omtalades som ett barn som inte ”gillar” vissa saker och därför ”faller”.¹⁰¹ I programmet framställdes ekonomi som ett omsorgskrävande och abstrakt manligt område, överordnat och separerat från andra samhällsområden. Mulinari visar här hur nyliberalismens subjektpositioner förstärker asymmetriska maktrelationer och könade föreställningar; A-ekonomi leddes av män i kostym som med paternalistisk eller likgiltigt ton talade om ”nödvändiga” nedskärningar i det offentliga för ekonomins skull. Wendy Brown menar att inom nyliberalismen exkluderas allt det som inte motiveras av ekonomiska värden från handlingsmönstren, exempelvis solidaritet eller omsorg, vilket innebär att nyliberala subjekt inte kan skapa jämlikhet.¹⁰² Snarare underbygger det ojämlikheter eftersom det skapar vinnare och förlorare, därmed förblir och förstärks ojämlikheter som bygger på naturaliserad skillnad, som exempelvis klass, kön, ras/etnicitet och sexualitet. För att diskutera likhet och skillnad i empirin använder jag Joan Scotts analytiska begrepp ”abstrakt individ”, som problematiserar den liberala synen på människor som lika och oberoende. Utifrån de franska debatterna om muslimska kvinnor och flickors användande av huvudduk på offentliga platser utforskar Scott den franska medborgarskapsmodellen. Utgångspunkten om människors likhet leder till att alla människor relateras till en ”universalmodell”, en abstrakt individ, som är oberoende av andra positioner som religion, kön eller klass. Det innebär att alla personer anses vara jämlika,¹⁰³ autonoma och utan åtaganden gentemot någon annan än sig själv och sina rationella val.¹⁰⁴ Bakom denna abstrakta individ hägrar en vit, sekulär, heterosexuell och funktionsfullkomlig man. Idén om den abstrakta individen, som bygger på ett likhetstänkande, är svårförenlig med ett tänkande som bygger på skillnad, exempelvis om jämställdhet.

Ekonomiseringen av alla livets alla sfärer skapar ekonomiska subjekt, homo oeconomicus, som innehar en normerande position. Där det finns ideala subjektpositioner finns det även positioner och handlingsmönster som markerar dess gränser, som blir avvikande eller otänkbara. För att diskutera detta kommer jag använda retorik- och litteraturvetaren Judith Butlers teori om vad föreställningar om människors kroppar och praktiker innebär i förhållande till det naturliggörda subjektet. Butler visar hur hegemoniska föreställningar om

¹⁰¹ Mulinari, Diana, ”Ersätt A-ekonomi med F.R.U. (Ministeriet för feministiska realistiska utopier)”, i Eduards, Maud et al *Det heter feminism! 20 anspråksfulla förslag för att förändra världen*, 2013, s. 112.

¹⁰² Brown 2015, s. 42f.

¹⁰³ Scott, Joan Wallach, *Slöjans politik*, Hägersten 2007, s. 145ff.

¹⁰⁴ Scott 2007, s. 111.

heterosexualitet genererar upplevelser av kroppsliga, stabila och motsatta kön. Feminitet och maskulinitet blir på så sätt göranden som vi ideligen tränar och upprepar så att de framstår som naturliga och givna. Alla dessa små upprepningar regleras genom det hotfulla i att hamna utanför normen, vilket inte ska ses som en motsatsposition utan som gränser som hemsöker och jagar det begripliga uppvisandet av ”rätt” beteenden. Butler omnämner detta som reglering genom identifikationspraktiker, eftersom det gör att vi ser till att uppvisa ”rätt” kroppar, beteenden och praktiker så att vi blir begripliga som entydigt kön av omgivningen.¹⁰⁵ Detta möjliggör att kön kan ses som någonting naturligt. De som av olika anledningar inte kan eller vill förkroppsliga ett ”kvinnligt” eller ”manligt” - eller oberoende och autonomt - subjekt blir därmed avvikande och obegripliga.

5. Analys

Analysen struktureras utefter mina frågeställningar och består därmed av fyra avsnitt med några underrubriker per avsnitt. Utifrån frågeställningarna utforskar jag diskurser som finns i empirin. I det första avsnittet utforskas motiveringar och argumentation för entreprenörskap i skolan, i andra avsnittet fokuserar jag på innehållet, pedagogik och färdigheter som lyfts fram som eftersträvansvärda, i tredje avsnittet undersöker jag vilka föreställningar om människan som subjekt detta bygger på och i det fjärde avsnittet diskuterar jag föreställningar om jämställdhet, makt och kön som finns i empirin. Varje avsnitt avslutas med en diskussion.

5.1 Argumentation för entreprenörskap i skolan

Alla beskrivningar av verkligheten; samtiden, det förflutna eller framtiden, är en selektiv och värdeladdad aktivitet. Uttalanden om sakers tillstånd och motiveringar för varför något bör göras bygger på föreställningar om vad som är viktigt och gott samt på tystnader och gränser, vilket utgör olika diskurser. I empirin anges ett flertal explicita och implicita motiv för att entreprenörskap bör vara en integrerad del av skolans verksamhet, i detta beskrivs verklighet, problem och möjligheter. Även kritik mot entreprenörskap i skolan presenteras, vilket leder till både försvar och tystnad. I detta avsnitt diskuteras frågan om hur empirin motiverar och argumenterar för entreprenörskap i skolan under rubrikerna: 1) Anpassning som mål 2)

¹⁰⁵ Butler 1993, s. xiif.

Skapandet av ett ny-narrativ 3) Argumentation och betydelsen av kritik 4) Avslutande diskussion: Hegemonisk kamp om entreprenörskap.

Anpassning som mål

Det främsta och mest förekommande argumentet för entreprenörskap i skolan handlar om olika nivåer av anpassning till det som framställs som rådande och givna omständigheter. Grovt uppdelat handlar det om nationens anpassning till förändrad global ekonomi, om skolans anpassning till förändrad - och föränderlig - svensk arbetsmarknad och, inte minst, om elevers anpassning till dessa omständigheter som individer. I inledningen till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* konstaterar författarna att regeringens motiv för entreprenörskap i skolan tydligt handlar om att skapa förutsättningar ökat företagande och ökad sysselsättning för att öka Sveriges konkurrenskraft. Sedan formulerar författarna ett eget motiv:

Vi inser betydelsen av ett rikt och expansivt näringsliv, men väljer att diskutera entreprenöriellt lärande med tonvikt på andra perspektiv och motiveringar. Viktiga motiv för entreprenöriellt lärande i skolutvecklings-sammanhang är skolans roll i ett snabbt föränderligt samhälle, att allt för många elever befinner sig i skolan utan att känna lust att lära och att många elever lämnar skolan utan fullständiga betyg, samt det faktum att entreprenörskap nu genom formuleringar i styrande dokument, ligger på alla skolledares och lärares bord. Dagens arbetsliv är komplicerat och ungdomar i dag vet att mycket beror på vilka val de gör och på deras egen drivkraft.¹⁰⁶

På ett explicit plan tar författarna avstånd från näringslivsorienterade motiv, för att i nästkommande meningar landa inom samma näringslivsdiskurs om ”snabbt föränderligt samhälle” och vikten av elevers individuella val och drivkrafter. I citatet motiveras entreprenörskap som en möjlighet att förändra skolan i relation till ”dagens komplicerade arbetsliv” och ”ett snabbt föränderligt samhälle” med argumentet att det ska passa elever bättre, samt anpassas till de styrande dokument ”som ligger på skolledares och lärares bord”. Det är en blandning av motiv om subjektens anpassning till ett föränderligt samhälle och om anpassning till styrande dokument. I nästa kapitel redogör författarna för skolans historia utifrån begreppet skolkultur. Beskrivningarna av de förändringar som skett under sent 1900-tal och som leder till ett ”tankebaserat näringsliv” kan snarast liknas en kolonial, krigisk eller sportslig retorik om förhållanden mellan olika länder eller delar av världen:

I retoriken från svenskt näringsliv och svenska politiker förmedlas bilden av ett tjänste- och kunskapsproducerande land fram till 2000-talets intåg, då många företag inom de nya näringarna också börjar lägga ut kunskapsproduktionen och nytänkandet till Indien och Kina. Europa verkar plötsligt hamna på efterkälken ekonomiskt och en politisk förskjutning vill nya snabbväxande ekonomier börjar

¹⁰⁶ Lundqvist et al 2011, s. 11.

märkas. Tänkande, kreativitet, nytänkande och företagsamhet blir bärande komponenter för att fortsättningsvis kunna leva i ett välfärdssamhälle.¹⁰⁷

Återigen är det ett näringslivsperspektiv som föranleder motiveringarna för entreprenörskap i skolan. Författarna tonar först ner näringslivsperspektivet men är ändå fast inom en normerande diskurs om flexibilitet och tillväxt. De har svårigheter att kringgå denna diskurs och är tvingade att förhålla sig till dess villkor. I *Skapa och våga* motiveras inledningsvis entreprenörskap i skolan under rubriken ”Entreprenörskapets aktualitet”:

På ett övergripande plan påtalas ofta orsakssamband och perspektiv som har att göra med globalisering, konkurrens, tillväxt, sysselsättning eller regional utveckling. På ett individplan handlar det ofta om elevers lärande, motivation och kunskaper för att möta och skapa morgondagens samhälle. De snabba samhällsförändringarnas inverkan på människors liv inom alla områden – på samhällets institutioner, organisationer, kultur, arbete och fritid – anses leda till ett ökat behov av att vara entreprenöriell i sitt liv.¹⁰⁸

Lite senare i inledningen, under rubriken ”Entreprenörskap i politiken”, diskuteras regeringens nationella strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet från 2009:

Entreprenörskap och företagande hänger nära samman och utbildning som inspirerar till entreprenörskap kan bidra till att fler unga människor kan och vill starta och driva företag. Detta för att öka sysselsättningen, förstärka utvecklingskraften och stärka konkurrenskraften i en alltmer globaliserad värld.¹⁰⁹

I dessa citat handlar motiven för entreprenörskap i skolan om att hantera ekonomiska utmaningar i form av konkurrens, växande ekonomier och välfärd, samt om elevernas motivation att lära och möta detta föränderliga samhälle genom att vara entreprenöriell. Näringslivs- och marknadstänkande är mycket närvarande. De utgör en normerande common sense, en hegemonisk position om vad som är verkligt, viktigt, värdefullt och möjligt att anpassa sig till. Detta marknadstänkande är också kärnan i nyliberalismen, vilket leder till konkreta konsekvenser för hur eleverna ska formas i skolan. Eleverna berörs på två sätt i dessa citat, dels genom att entreprenörskap förväntas leda till mer lust att lära och uppnå fullständiga betyg, och dels att de behöver tillägna sig företagsamhet för att kunna ”möta morgondagens samhälle” och ”kunna leva i ett välfärdssamhälle”. I nästa analysdel utforskar jag meningsskapandet i beskrivningarna av hur eleverna ska ”bli” entreprenöriella.

I citaten ovan motiveras entreprenörskap i skolan genom att åberopa abstrakta och icke-definierande marknadsstorheter som globalisering, konkurrens, tillväxt, sysselsättning och

¹⁰⁷ Lundqvist et al 2011, s. 19.

¹⁰⁸ Leffler et al 2015, s. 8f.

¹⁰⁹ Leffler et al 2015, s. 13.

utveckling. Enligt Dahlstedt och Hertzberg fungerar det upprepade talet om globalisering och snabb teknisk utveckling som en ”tvingande logik” som i nästa led framställer entreprenörskap i skolan som en naturlig och tvingande nödvändighet.¹¹⁰ Vidare beskrivs dessa marknadsstorheter och förändringar utan bakomliggande aktörer eller intressen, som om de vore naturfenomen som sker på egen hand utan inblandning eller motiv. Exempelvis: ”Östeuropa kollapsar, globaliseringen inträder och detta samverkar med en explosionsartad utveckling inom informations- och kommunikationsteknologin.”¹¹¹ På detta sätt etablerar och reproducerar författarna en förment neutral men värdeladdad logik. Först målar de upp en bild av ”verkligheten” och ”utvecklingen”, skilt från bakomliggande intressen, för att sedan beskriva vilka förändringar som det är viktigt att anpassa sig till och hur detta ska ske. Berättarens position är osynlig, de talar från ett förmodat värderingsfritt ingenstans, som om de på ett oberoende och objektivt sätt beskriver sakernas tillstånd. Det är ett olokaleringsbart förhållningssätt som Donna Haraway kallar för gudstricket.¹¹²

Skapandet av ett ny-narrativ

Metoder som forskning i skolan, storyline, problembaserat lärande, projekt m.fl. uppstår *för att svara mot den nya tidens krav*.¹¹³

Citatet här ovanför är en kärnfull sammanfattning från *Entreprenöriell pedagogik i skolan* om hur författarna skapar en berättelse utan agens där entreprenörskap i skolan ses som ett svar på det ”nya” samhället. I boken skriver författarna kortfattat ut förändringar inom svensk skola sedan medeltiden till nutid i relation till begreppet skolkultur. Med avstamp i denna redogörelse skapar författarna ett narrativ om det ”nya” genom att återkommande polemisera mot tankefiguren om ”traditionell skola”, ”traditionell kunskapssyn” eller ”det gamla auktoritära systemet”.¹¹⁴ Tankefiguren representerar ett föråldrat sätt att se på saker inom skolan och kopplas ihop med maktordningar som kyrkan och patriarkatet. Genom Foucaults maktteori beskrivs den traditionella skolan som en form för styrning. Författarna menar också att det ”traditionella” bygger på ett ”dualistiskt rätt och feltänkande”¹¹⁵ som hindrar lärande och argumenterar för att denna skolkultur inte passar alla elever. Som en motpol till denna

¹¹⁰ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 185.

¹¹¹ Lundqvist et al 2011, s. 19.

¹¹² Haraway 1988, s. 581f.

¹¹³ Lundqvist et al 2011, s. 20f, min kursivering.

¹¹⁴ Lundqvist et al 2011, s. 79.

¹¹⁵ Lundqvist et al 2011, s. 16, 76, 82. Mycket av det som författarna för fram instämmer jag med. Exempelvis om synen på kunskap som relationell och komplex samt vikten av varierade arbetsformer (s. 76ff). Men de aspekterna är inte föremålet för denna uppsats. Även om kritik eller arbetsverktyg kan likna varandra så varierar den politiska kompassriktningen och syftet.

traditionella skola skrivs entreprenörskap fram som ett nytt och modernt alternativ.¹¹⁶ ”I ett entreprenöriellt lärande motarbetas dualismen, där rätt och fel ställs mot varandra (...)”¹¹⁷ Att författarna explicit driver tankefiguren om den ”traditionella skolan” som präglad av en dualistisk syn, makt och styrning innefattar ett antal tystnader. Jag vill lyfta två av dessa: 1) att entreprenörskap i skolan också bygger på att antal dualismer, exempelvis som motsats till traditionell skola¹¹⁸ liksom konstruktionen om ”inre” och ”yttre” entreprenörskap, en grundläggande dualism som jag diskuterar i senare avsnitt 2) att entreprenörskap i skolan också - utifrån ett foucaldianskt perspektiv - handlar om makt och styrning. På så sätt skildrar bokens historieskrivning om skolkulturer anpassningar till olika kunskapsregimer, vilket i sig motiverar anpassningen till ytterligare en. Författarna talar inom en nyliberal entreprenörskapdiskurs. I *Skapa och våga* problematiseras det faktum att ”traditionella” undervisningsformer ofta ställs mot entreprenöriella:

I de diskussioner som förs ställs ofta traditionell undervisning mot entreprenöriell undervisning. En återkommande hållning är att den traditionella undervisningen är konservativ och bakåtsträvande medan den entreprenöriella anses stå för nytänkande och framåtanda och därmed utgöra ett positivt alternativ till den rådande utbildningen.¹¹⁹

Denna problematisering av narrativet om den traditionella skolan kontra den entreprenöriella utmanar narrativets hegemoni, men är så marginell att den inte utgör något hot. I både de böcker som utgör mitt empiriska material (re)produceras ett begrepp som går i linje med entreprenörskap som ett ”positivt alternativ” som står i kontrast till talet om det traditionella: olika former av ordet ”ny”. Ny-ord förekommer ofta och i form av nytänkande, nyskapande, nyskapandeförmåga, nyfiken och förnyelse.

Tänkande, kreativitet, nytänkande och företagsamhet blir bärande komponenter för att fortsättningsvis kunna leva i ett välfärdssamhälle.”¹²⁰

Det företagsamma lärandet leder till entreprenöriella handlingar vilket innebär att eleverna får arbeta undersökande, nytänkande och gränsöverskridande.¹²¹

I citaten går ny och entreprenör hand i hand. Varför är detta ny-narrativ så viktigt för diskursen om entreprenörskap i skolan? Empirin förmedlar en kunskapskapssyn där ”historien” presenteras som ett framgångskoncept där samhället nu gått vidare till ”nästa

¹¹⁶ Denna argumentationslinje förstärks av en bild på bokens sista sida där de olika aspekterna som författarna diskuterar i boken som ”traditionellt” eller ”nytt” skrivs ut i en tankekarta.

¹¹⁷ Lundqvist et al 2011, s. 57.

¹¹⁸ Eva Leffler diskuterar denna dikotomisering som finns inom fältet i sin avhandling, Leffer 2006, s. 114f.

¹¹⁹ Leffler et al 2015, s. 35.

¹²⁰ Lundqvist et al 2011, s. 19.

¹²¹ Leffler et al 2015, s. 25f.

steg”, den globala, konkurrensinriktade, flexibla marknadens, vilket skolan bör hänga med i. Här framstår ”ny-narrativet” som en retorisk resurs. I böckerna sägs eleven, eller snarare individen, tjäna på de ”nyskapande” eller ”nytänkande” entreprenöriella förhållningssätten för att kunna navigera i ett ”snabbt föränderligt samhälle”, vara ”motiverad” och ”möta och skapa morgondagens samhälle”.¹²² Detta blir till en uppgift: ”Med hjälp av entreprenörskap kan man dra nytta av de möjligheter som ekonomin kan ge och samtidigt överbrygga de utmaningar som strukturomvandlingarna och globaliseringen medför”.¹²³ De globala strukturomvandlingarna presenteras som utmaningar för subjekt att överbrygga och möta. Implicit är det på vinst och förlust och i konkurrens med varandra. Utan hänsyn till materiella förutsättningar eller mänskliga beroendeförhållanden är detta inte en liten uppgift för subjekten.

Argumentation och betydelsen av kritik

I empirin framförs och hanteras kritik mot entreprenörskap i skolan på olika sätt. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* för författarna fram kritik genom några av de citat från lärare, elever och föräldrar som inleder varje kapitel:

- De svaga barnen kommer att bli förlorare, de måste ha starkare styrning.¹²⁴
- Vi kan å ena sidan se en ökad betoning av teoretiska kunskaper, å andra sidan ska entreprenörskap in i skolan. Hur går det ihop?¹²⁵
- Nu har marknadskrafterna på allvar nått klassrummet.¹²⁶
- Ibland tror jag att man gör förändringar bara för förändringens skull, blir det verkligen så mycket bättre?¹²⁷

De farhågor som uttalas av dessa anonyma och möjligen fiktiva röster berörs sedan i respektive kapitel. Därmed bidrar de främst till att forma författarnas egen argumentation och positionering. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* bemöts också argumentet att entreprenörskap är en övergående trend i skolan:

Ett decennium efter Lissabonstrategins införande, och i kölvattnet av den ekonomiska och finansiella krisen, växlar EU över till en ny strategi, Europa 2020, med ledorden smart tillväxt, hållbar tillväxt och tillväxt för alla. Entreprenörskapsperspektivet kopplat till utbildning finns med även denna gång och vi

¹²² Leffler et al 2015, s. 8.

¹²³ Leffler et al 2015, s. 15.

¹²⁴ Lundqvist et al 2011, s. 13, ”lärarröst”.

¹²⁵ Lundqvist et al 2011, s. 24, ”lärarröst”.

¹²⁶ Lundqvist et al 2011, s. 24, ”föräldraröst”.

¹²⁷ Lundqvist et al 2011, s. 129, ”lärarröst”.

kan således avfärda alla påståenden om att entreprenörskap varit en tillfällig trend eller dagslända i skolan.¹²⁸

Författarna hänvisar till EUs tillväxtstrategi 2020 och ser detta som ett bevis för hur angeläget entreprenörskap är i skolan. De hänvisar alltså till ett politiskt dokument vars ledord bokstavligen talat predikar tillväxt som en garant för att entreprenörskap är mer bestående än andra förändringar i skolan. Återigen är huvudmotivet anpassning, här till Eus strategi 2020 om att skapa tillväxt ”för alla”, ett hegemoniskt uttalande. Under rubriken ”Motstånd rörelsen” diskuterar författarna till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* förändringsarbete i skolan med fokus på hantering av motstånd från skolpersonal. Motståndet beskrivs här i första hand som motstånd mot förändring, som att det är förändringarna i sig som är problemet och inte de politiska effekter som entreprenörskap för med sig.

Det finns risk att det blir små grupper som utesluter andra, eller att man värderar varandra utifrån förändringsbenägenhet, vilket leder till destruktiva konflikter. Hur ska vi då hantera dilemmat att vi tänker så olika omkring förändringar?¹²⁹

Denna glidning gör att problembilden handlar om förändringsobenägenhet, vilket rimmar väl med framskrivningen av entreprenörskap som anpassning och det nya som positivt i sig. Författarna beskriver sedan olikheter som en tillgång och vikten av att bejaka och tillvarata allas drivkrafter genom att framhäva intresse och dialog.¹³⁰ Att lärarnas motstånd framställs som förändringsobenägenhet är ett symptom på entreprenörskap i skolan som en nyliberal form: Förändring och flexibilitet är viktiga kärnvärden och ”förändringsobenägna” uppvisar ett oönskat beteende. Det vill säga, de utgör en gränslinje för vad som inte är ett idealt beteende samtidigt som olikheter på ett retoriskt plan ses som en tillgång. Under rubriken ”Motiv för entreprenörskap i skolan” citerar författarna till *Skapa och våga* Dahlstedt och Hertzbergs artikel som identifierar likheter mellan entreprenörskap i skolan och progressiv pedagogik, som exempelvis hos Dewey, trots dess olika mål. Dahlstedt och Hertzbergs beskrivningar av entreprenöriella subjekt är i ljuset av liberal ekonomisk rationalitet men författarna till *Skapa och våga* styr över diskussionen på pedagogisk praktik:¹³¹

I den pedagogiska praktiken framförs mera sällan argument som handlar om ökad tillväxt eller konkurrenskraftig samhällsutveckling, såsom i politiska texter. Här motiveras entreprenöriell undervisning oftare utifrån mera närliggande villkor, som en lösning av olika problem i skolan och utifrån behov på individnivå.¹³²

¹²⁸ Lundqvist et al 2011, s. 27.

¹²⁹ Lundqvist et al 2011, s. 136.

¹³⁰ Lundqvist et al 2011, s. 136ff.

¹³¹ Leffler et al 2015, s. 29.

¹³² Leffler et al 2015, s. 30.

Dahlstedt och Hertzbergs kritiska artikel om subjektsblivande och makt i utbildningspolitiska policydokument om entreprenöriell pedagogik diskuteras kortfattat och ställs emot ett fokus på ”den pedagogiska praktiken”. I citatet skapar författarna en motsats mellan *politiska* och det *pedagogiska* perspektiv och skriver implicit fram de pedagogiska sammanhangen som befriade från politiska frågor. Som om subjektsblivandets politiska dimensioner *inte* handlar om ”pedagogisk praktik”, ”närliggande villkor” eller ”lösning av olika problem” i skolan. Därefter presenterar författarna fyra perspektiv som de menar är de mest centrala inom entreprenörskap i skolan: Skolutveckling, undervisning och lärande, jämställdhet och individuellt kompetensperspektiv.¹³³ Även dessa perspektiv är i allra högsta grad politiska frågor. Författarna gör därmed det som Dahlstedt och Hertzberg kritiserar fältet för: att baka in den nyliberala styrningspraktiker i de pedagogiska perspektiven. Möjligheten att (inte) diskutera politik beror på hur man definierar politik. Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv görs politik genom meningsskapande om hur samhället ordnas och hur värden knyts till begrepp.¹³⁴ På så sätt är uppdelningen mellan pedagogik och politik omöjlig, eftersom pedagogik i allra högsta grad bygger på värden och ordningar som på olika sätt reproducerar makt. Författarna till *Skapa och våga* kan utifrån sina tysta och outtalade antaganden om politik argumentera som om pedagogiken är fri från politik och som om ”lösning av olika problem” i skolan kan vara befriade från politik. Vidare finns ingen transparens i urvalet av de fyra perspektiven skolutveckling, undervisning och lärande, jämställdhet och individuellt kompetensperspektiv som mest centrala inom fältet. Är det grundat i forskning eller är det författarnas uppfattning? Kunskapsöversikten *Skapa och våga* är delaktiga i att skapa fältet, dess innehåll och perspektiv, vilket är en politisk handling.

Avslutande diskussion: Hegemonisk kamp om entreprenörskap

I detta avsnitt har jag diskuterat diskurser inom direkta och indirekta motiv och argumentation samt hantering av kritik som finns i empirin. Kring vad struktureras ”verkligheten” i dessa texter? Vad ses som common sense och är hegemoniska positioner enligt texterna? Var är konfliktlinjerna och därmed förhandlingarna? Eftersom entreprenörskap varken har en given plats i alla skolors praktik eller är givet vad det betyder eller har för innebörd kan man se dessa texter som involverade i en kamp om hegemoni. Det tyngsta och mest förekommande argumentet för entreprenörskap i skolan kretsar kring anpassning till globalisering, flexibilitet och individualism. Den ideala positionen är här att vara förändringsbenägen. I båda böckerna

¹³³ Leffler et al 2015, s. 30. Resten av kapitlet struktureras sedan utifrån dessa perspektiv.

¹³⁴ Bergström och Boréus 2005, s. 305f, 326.

används OECD och EU som primära referenser. Olika länder har olika förhållningssätt till det som kallas för globalisering, vilket kan pendla mellan motstånd och anpassning.¹³⁵ Författarna skapar en berättelse om entreprenörskap i skolan som en neutral och nödvändig anpassning till globala villkor. Detta är en del av en större diskursgemenskap. OECDs intresse av utbildning handlar om att skapa en ”kunskapsekonomi”, de gör granskningar och policyskrivningar, och producerar jämförande data om skolan. Detta bidrar till globalisering av utbildning på specifika villkor; det ger standardisering och marknadsanpassning i enlighet med nyliberalismens utbredning.¹³⁶ I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* lyfts ett varnande finger för att ”blint” tillämpa en global modell för entreprenörskap inom utbildning enligt överstatliga organisationers strategier. Men de menar att strävansmålen, alltså syftet eller kompassriktningen är densamma fast att det bör anpassas till de olika kontexter som olika stater har.¹³⁷ De granskar eller ifrågasätter inte entreprenörskap, utan utformar material som ska användas i linje med syftet om entreprenörskap som tänkande och görande. Entreprenörskap framställs som ett ”alternativ” men är inom näringslivsdiskursen.

På ett annat plan strävar dessa två texter efter att frigöra begreppet entreprenörskap från sina ekonomiska och politiska kopplingar. Detta sker genom att aktivt bygga upp en separation mellan pedagogik och politik, vilket är en diskursivt politisk handling. I *Skapa och våga* tydliggörs denna dimension vid ett tillfälle, entreprenörskapsbegreppet ”... kan uppfattas som en stötesten hos lärare och skolledare eftersom entreprenörskap länge haft en ideologisk anknytning till arbetsgivarorganisationer och partier på högerkanten.”¹³⁸ Vad spelar kritik av entreprenörskap i skolan för roll i böckerna? Olika nivåer av kritik benämns men påverkar inte författarnas slutsatser. Det fyller en funktion genom att forma författarnas egen argumentation och blir osynliggjorda när det gäller att staka ut en riktning. På detta sätt kan författarna framställa entreprenörskap i skolan som ett ”alternativ” på långt avstånd från kritikernas begreppsliggöranden. En tystnad i empirin är frågorna om skolans roll och funktion ur demokratiska perspektiv. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* berörs frågan om framtiden flyktigt. Här framhålls skolan som en viktig arena ur perspektivet vad unga behöver för kompetenser i världen,¹³⁹ och inte om vilka värden som skolan ska värna om i syfte att prägla världen. Narrativet om entreprenörskap i skolan som det ”nya” och ett svar på tvingande logiker neutraliserar entreprenörskap till en hegemoniskt common sense.

¹³⁵ Lauder et al 2006, s. 46.

¹³⁶ Lauder et al 2006, s. 7, 40f.

¹³⁷ Lundqvist et al 2011, s. 25.

¹³⁸ Leffler et al 2015, s. 22.

¹³⁹ Lundqvist et al 2011, s. 35.

5.2 Att skola entreprenöriella färdigheter

Enligt de senaste läroplanerna ska grundskolan ”... bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap”¹⁴⁰ och gymnasieskolan ”... bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*.”¹⁴¹ I empirin finns många beskrivningar av dessa förhållningssätt. I detta avsnitt utforskar jag frågan om vilka entreprenöriella egenskaper eleverna förväntas förvärva och ge uttryck för under rubrikerna 1) Entreprenörskap: från näringsliv till skolan 2) Entreprenörskapets arbetsformer 3) Ideala färdigheter och idealism 4) Avslutande diskussion: entreprenörskapets tystnader.

Entreprenörskap: från näringsliv till skolan

I och med att begreppet entreprenör, som kommer från näringslivet, integreras med pedagogik i en skolkontext finns det skiftande ansatser till hur det ska definieras för att ses som meningsfull i sitt nya sammanhang. Enligt mina teoretiska utgångspunkter är denna överföring en politiskt och värdeladdad omformuleringsprocess och frågan är vilka perspektiv det är som uppnår hegemoni. Olika definitioner av entreprenörskap visar på olika sätt vad det syftar till inom skolans värld och mitt empiriska material har betydande inflytande i hur det utformas i en svensk skolkontext. Författarna till kunskapsöversikten *Skapa och våga* anger flera definitioner som de menar är viktiga inom fältet. Inledningsvis ges en företagsekonomisk definition med motivationen att många är överens om den:

... en entreprenör är en individ som företar sig något, är nyskapande och risktagande, kan organisera och utveckla nätverk samt ser möjligheter istället för problem.¹⁴²

Definitionen här utgår från ett oberoende subjekt med specifika förmågor och inställningar. Författarna förklarar sedan hur begreppet breddats inom skolsammanhanget till ett:

... entreprenöriellt lärande som sätter fokus på kreativa lärprocesser där eleverna är aktörer.”¹⁴³

Att det företagsekonomiska entreprenörskapsbegreppet ”breddats” till skolsammanhanget innebär att det just nu är i en övergångsperiod och författarna menar att detta skapar frågetecken om vad begreppet innebär i sitt nya sammanhang.¹⁴⁴ Definitionen är således

¹⁴⁰ Skolverket 2015, s. 9.

¹⁴¹ Skolverket 2011, s. 7, kursiveringar i original.

¹⁴² Leffler et al 2015, s. 7.

¹⁴³ Leffler et al 2015, s. 8.

¹⁴⁴ Leffler et al 2015, s. 8.

mycket bred och otydlig och kan inkludera mycket olika saker. En definition formulerad av Tillväxtverket, dåvarande Nutek 2004, framhålls som allmänt etablerad inom Norden:

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang.¹⁴⁵

Denna definition är också bred med tanke på bredden av vad kultur kan vara och gör anspråk på en stor mängd av de mänskliga aktiviteter som har ett mål. I definitionen ser jag *möjligheter* som det avgörande. Vad innebär det att identifiera en möjlighet och vilka möjligheter är entreprenöriella? Utifrån regeringens nationella strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet från 2009 smalnar definitionen av entreprenörskap av:

Begreppet entreprenörskap handlar enligt strategin om att utveckla nya idéer och omsätta dessa till något värdeskapande i exempelvis företag, offentlig verksamhet eller föreningsliv.¹⁴⁶

Om de entreprenöriella idéerna, eller identifierande möjligheterna, omsatta till målinriktade handlingar ska vara värdeskapande i en mer organiserad form är det färre handlingar som ryms inom begreppet. I strategin poängteras att detta värdeskapande inte endast behöver vara i ekonomisk mening,¹⁴⁷ men den kritiserar för sitt fokus på just det värdeskapande. Författarna till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* väljer att inte definiera entreprenörskap i skolan utan har ambitionen att levandegöra det och på så sätt forma det och fylla det med innehåll.¹⁴⁸ De diskuterar dock skillnader mellan Nuteks och regeringens definitioner från 2004 respektive 2009:

Den förstnämnda beskriver sammanhangen för entreprenöriella handlingar som sociala, kulturella eller ekonomiska, medan den nationella strategin från 2009 konsekvent sätter det ekonomiska entreprenörskapet i första rummet. Om turordningen återger prioriteringar avspeglar detta en tämligen instrumentell syn på entreprenörskap, vilket knappast underlättar förankringen i skolan.¹⁴⁹

På ett plan finns en kamp om vad som ska ses som värde, då det kan handla om antingen ekonomiska värden eller annat värdeskapande, samtidigt som alla verkar vara överens om att det inte behöver vara i ekonomisk mening. Det viktiga i sammanhanget är dock att båda definitionerna, genom att plocka in begreppet entreprenörskap från företagsekonomi och applicera det i en skolkontext bidrar till ekonomisering av icke-ekonomiska aktiviteter genom retorik, rationalitet och förnuftsordning. Frågan som författarna hanterar är därmed inte *om*

¹⁴⁵ Leffler et al 2015, s. 12.

¹⁴⁶ Leffler et al 2015, s. 13.

¹⁴⁷ Leffler et al 2015, s. 13.

¹⁴⁸ Lundqvist et al 2011, s. 7f.

¹⁴⁹ Lundqvist et al 2011, s. 29.

utan *i vilken grad* dessa värden bör ses som ekonomiska i monetär mening. Det ekonomiska tänkandet är därmed redan etablerat i kontexten och värden utan monetära anspråk framstår enligt en nyliberal tillväxtlogik i form av ökande värde.¹⁵⁰ Ett grundantagande som genomsyrar dessa definitioner om entreprenörskap i skolan är att handlingar ska vara målinriktade. Eller omvänt: att inget mänskligt görande ska pågå utan mål. Allt som företas ska ha en specifik *form*, det ska vara entreprenöriellt och därmed målinriktat. Syftet med entreprenörskap i skolan kan därmed vara att rensa bort aktiviteter som ”bli som det blir” eller ”är som det är” för sin egen skull eller utan en plan - att eliminera göranden som är utan mål.

I och med överföringen till skolans värld gör författarna till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* gör en begreppslig distinktion mellan företagande och entreprenörskap. De menar att det *kan finnas* överlappningar mellan dessa, men att det inte behöver finnas några direkta samband mellan att vara företagare och att vara entreprenör. Att framhäva att en person kan vara entreprenör utan att vara företagare¹⁵¹ innebär att differentiera betydelsen av entreprenörskap. Det som författarna vill komma åt är att skapa mening i att *vara entreprenöriell*, det vill säga de egenskaper och förmågor som de menar hör till entreprenörskap, utan att det behöver bestå i ett konkret företagande. Detta görs enligt fältets pågående diskursiva särkopplingskamp mellan en ”inre” och ”yttre” syn på entreprenörskap. En förklaring från *Skapa och våga*:

Den inre består i att utveckla kompetenser som är förknippade med att vara företagsam, kreativ och initiativrik och *den yttre* som direkt relaterad till att utveckla elevers kompetens i företagande.¹⁵²

Uppdelningen beskrivs både som ”bred” och ”smal” eller som ”inre” och ”yttre” entreprenörskap.¹⁵³ Möjligen menas aningen olika saker här, men de fyller samma särkopplande funktion. Den ”smala” eller ”yttre” dimensionerna av dessa dualismer avser entreprenörskap som företagande. Den ”breda” och ”inre” dimensionen avser entreprenöriella kompetenser och förmågor, och är det som är av mest intresse inom skolan. Dessa entreprenöriella förmågor är abstrakta och svåra att mäta. Här sker en kamp om hegemoni om entreprenörskapsbegreppet. Genom att lyfta begreppet entreprenöriell kan en person vara som en entreprenör, fast utan företag i det att den skapar *nya värden* i vilket sammanhang som helst. Vilket normaliserar ett ekonomiserat förhållningssätt om ökande värde.

¹⁵⁰ Brown 2015, s. 37.

¹⁵¹ Lundqvist et al 2011, s. 38.

¹⁵² Leffler et al 2015, s. 24, mina kursiveringar.

¹⁵³ Leffler et al 2015, s. 50.

Entreprenörskapets arbetsformer

I empirin hanteras förhållandet mellan skola och entreprenörskap på två sätt. Dels att skolan skolar framtida entreprenörer och dels att entreprenörskap ses som en form för lärande. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* beskrivs entreprenöriell som en metafor för lärande:

Ett tämligen befriande sätt att tänka kring entreprenöriellt lärande är att förstå ”entreprenöriellt” som en metafor, ett bildligt uttryck för en viss typ av lärande. Vilka bilder förknippas då med denna metafor? Förmågor kopplade till entreprenören och entreprenörens sätt att lära och handla har tidigare nämnts. Metaforen kan vidare associeras till någon som tar sig för något, som tar initiativ och är aktör i sitt lärande och sitt liv, men också till någon som ifrågasätter och kan välja att gå sin egen väg.¹⁵⁴

Utgångspunkten är att det går att lära elever att ”vara entreprenöriella” och författarna förespråkar ”... ett handlingsorienterat lärande som bygger på proaktiva lärandeformer som innefattar kunskapsproduktion, nyskapande, värdeorientering och möjlighetsspaning.”¹⁵⁵ Hur ter sig entreprenörskap som lärande och vad utbildar det till? I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* görs en uppdelning mellan DET-uppgifter, att samla och sammanställa fakta om ett ämne, och DU-uppgifter, som syftar till inlevelse genom att frågan innehåller ett du och involverar omvärlden.¹⁵⁶ Ett av bokens exempel på först DET- respektive DU-uppgift:

Industriella revolutionen – ångmaskinen. Vad är en ångmaskin?¹⁵⁷

Du är VD för ett gruvföretag i Bergslagen i början av 1900-talet. Du har varit på industriutställningen i Stockholm och upptäckt en ångmaskin. Du beslutar att köpa den till din gruva. Hur tänker du när du gör denna jätteinvestering?¹⁵⁸

Förutom att DET-uppgiften är tråkigt utformad kan man konstatera att eleverna parallellt med att svara på den entreprenöriella DU-uppgiften ska ikläda sig rollen som framgångsrik och strategisk företags VD. Vilket innebär att frågan syftar till att fostra ett specifikt tänkande utifrån perspektivet företagande som ställer ekonomiska och marknadsmässiga värden om tillväxt i centrum. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* finns ett långt fiktivt exempel där en elev tänker kring en entreprenöriell skoluppgift. I den verklighetsförankrade skoluppgiften har eleven gjort en imaginär resa till Kongo:

... och ska leverera en utredning om situationen och möjligheterna för Kongo att bli en av världens tio främsta välfärdsstater fram till år 2020. Utredningen är klar, möjligheterna är undersökta, hindren lokaliserade och förslag till åtgärder hanterade. Min utredning och mina slutsatser ska FN och Världsbanken ha som underlag för de internationella satsningarna framöver. Undrar vilka som ska

¹⁵⁴ Lundqvist et al 2011, s. 42.

¹⁵⁵ Lundqvist et al 2011, s. 40.

¹⁵⁶ Lundqvist et al 2011, s. 98.

¹⁵⁷ Lundqvist et al 2011, s. 98.

¹⁵⁸ Lundqvist et al 2011, s. 98.

granska, värdera och bedöma mitt arbete? Ser verkligen fram emot vilken bedömning mina kamrater gör och hur de tillämpar kriterierna. När jag gör min bedömning utifrån kriterierna tycker jag arbetet uppfyller kraven för A, men sedan kommer också de sociala och färdighetsmässiga bedömningarna till vid framförandet och det är svårare att förutse.¹⁵⁹

Fokus på landet Kongo är här ur ett specifikt perspektiv: eleven ska driva utvecklingsfrågor. Detta premierar en viss form av värde, utveckling enligt europeisk och ekonomisk modell, vilket bygger på postkoloniala föreställningar och globala maktfrågor från det förflutna såväl som i nutid. Inom uppgiften har eleven haft rollen som utredare, entreprenöriellt lärande innebär här att eleven tränas att arbeta inom en tjänstemannakontext och formulera möjligheter i enlighet med anpassningslogiken. I empirin beskrivs projektarbete som en viktig arbetsform som involverar samverkan, att se möjligheter, hitta nya vägar och ”... ofta är handlingsinriktat och på så sätt stämmer överens med ett entreprenöriellt lärande.”¹⁶⁰

Vi försöker få eleverna att söka sig utanför skolan, att de inte ska sitta här hela dagarna. Vi tränar eleverna in i små projekt, så kallade endagsprojekt som innehåller förberedelse, genomförande och återkoppling. Kommunen hör av sig med riktiga projekt där ungdomarna ska vara delaktiga.¹⁶¹

Målet är att utveckla elevaktiva arbetssätt och kreativa arbetsformer. Skola och samhälle ska integreras på så sätt att också andra arenor än skolan blir intressanta i undervisningen. Projektarbete är en arbetsform som lätt kan anpassas till sådana tankegångar.¹⁶²

När elever t.ex. utvecklar och designar dörrar åt en dörrproducent känner de omedelbart att de är eftertraktade och att resultatet av det de tänker ut och kommer fram till har betydelse, vilket ger status och därmed stolthet. (...) I samarbetet med omvärlden är det förhållandevis lätt att se att elever kan vara eftertraktade när det gäller att utveckla arbetsprocesser, produkter, administration, ny kunskap osv.¹⁶³

I citaten framgår att projekt innebär verklighetsanknutna handlingar som planering, samverkan, utveckling av arbetsmetoder och produktion. Eleverna tränas i att utveckla arbetsprocesser, skapa bedömningar utefter framtagna system, författa rapporter och utredningar samt att återkoppla. Utifrån beskrivningarna framstår syftet med entreprenörskap i skolan att utbilda elever till projektledare, självgående och flexibla tjänstemän, byråkrater eller företagsledare. Detta överensstämmer med motivet om entreprenörskap i skolan som anpassning. I *Skapa och våga* förklaras entreprenöriellt lärande i punktform, en punkt handlar om genomförande av projekt samt syftet med arbetsformen:

¹⁵⁹ Lundqvist et al 2011, s. 91.

¹⁶⁰ Lundqvist et al 2011, s. 119.

¹⁶¹ Lundqvist et al 2011, s. 121.

¹⁶² Leffler et al 2015, s. 25.

¹⁶³ Lundqvist et al 2011, s. 142.

Arbete med uppgifter som är långa och sammanhängande utförs. Sådana uppgifter, beting, syftar till att lära eleverna planera, genomföra och utvärdera sitt arbete och göra dem mer medvetna om sitt eget tänkande och lärande.¹⁶⁴

Uppgifterna beskrivs som ämnesintegrerade, långa och sammanhängande vilket innebär att kontrollen av vad eleverna lär sig är mindre än inom ”traditionell” undervisning. I citatet lyfts utvärdering av sitt eget arbete i syfte att skapa medvetenhet om sitt lärande och tänkande, ett genomgående förhållningssätt som jag diskuterar närmare i nästa avsnitt. Denna typ av självvärderingar ökar elevernas ansvar och författarna menar att det innebär att ”... ge eleven möjlighet att reflektera kring och utveckla arbetsprocessen.” I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* beskrivs eleverna som medarbetare:

Eleven blir entreprenör i sitt eget lärande; erövrare av ny kunskap och en aktiv medarbetare i läroprocessen.¹⁶⁵

Mot slutet av boken målar författarna upp en idealistisk ögonblicksbild:

”Äntligen kommer du”, säger en medarbetare till ledaren. ”Vi ser fram mot att höra vilka tankar och lärdomar övriga basgrupper kommit fram till. Vi spelar in hela lärtillfället så att vi kan rekapitulera arbetet vid medbedömningen. Vi har redan ett förslag på formen för medbedömningen och en modell för att synliggöra hur medarbetarskapet kan leda till att alla får ut max av allas våra arbeten.”¹⁶⁶

Förutom att vara ett ytterligare exempel på de nyliberala värden som förmedlas inom entreprenöriella skoluppgifter om självstyrning, utvärdering, målstyrning, effektivisering och projektledning är detta citat ett tydligt exempel på den idealism som finns i empirin. Härnäst diskuterar jag idealism och de färdigheter entreprenörskap i skolan syftar till att fostra.

Ideala entreprenörer och entreprenörskap som idealism

De egenskaper och förmågor som entreprenörskap i skolan syftar till är många och förekommer ofta i form av uppräkningslistor så som de förväntas fungera idealt sett. Dessa färdigheter kan ses som själva kärnan för entreprenörskap i skolan, dels eftersom de är syftet med satsningarna och dels eftersom de ständigt återkommer i empirin. Vad är det för färdigheter som förs fram och vad gör dessa uppräkningslistor? Exempelvis i *Entreprenöriell pedagogik i skolan* beskrivs målen med entreprenörskap i skolan utifrån Europeiska kommissionen och OECDs dokument:

¹⁶⁴ Leffler et al 2015, s. 17.

¹⁶⁵ Lundqvist et al 2011, s. 145.

¹⁶⁶ Lundqvist et al 2011, s. 144.

- att främja personliga egenskaper relevanta för entreprenörskap, t.ex. *kreativitet, initiativförmåga, risktagande* och *ansvarskänsla*,¹⁶⁷

I den *breda* ansatsen handlar entreprenörskap främst om kvaliteter och kompetenser som gör det möjligt för individer inom olika arenor att *agera flexibelt* och *kreativt* i *skapandet av social och ekonomisk förändring*.¹⁶⁸

I boken diskuteras återkommande behovet att förändra skolkulturen. En av de aspekter som tas upp är föreställningen om ”den goda eleven” som författarna vill ersätta med föreställningen om ”den goda entreprenören”, vilket innebär en person som:

... är *aktiv, nytänkande, initiativrik, handlingskraftig* samt drivs av sina *inre krafter*. Pippi Långstrump, Ronja Rövardotter och Emil i Lönneberga är alla exempel på dessa företagsamma elever. Tidigare hade vi kanske bara en Pippi i klassen, idag finns det många i varje klass.¹⁶⁹

I *Skapa och våga* diskuteras entreprenöriella färdigheter enligt Regeringskansliets strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet:

Entreprenöriella kompetenser, så som att *se möjligheter, ta initiativ* och *omsätta idéer i handling* anses värdefulla för individen och för samhället i vid bemärkelse. Kompetenserna ökar individens möjligheter att starta företag och efterfrågas även av arbetsgivare. Andra entreprenöriella kompetenser, så som att *lära sig lösa problem, planera sitt arbete* och *samarbeta* med andra kan bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier. (...) Grunden för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt läggs tidigt genom att skolan stimulerar flickors och pojkars *nyfikenhet, kreativitet, självförtroende* och *förmåga att fatta beslut*.¹⁷⁰

Utifrån dessa citat visar sig en samling förmågor: Kreativitet, initiativtagande, risktagande, ansvarskännande, flexibilitet, skapande, aktivitet, nytänkande, handlingskraft, inre krafter, se möjligheter, planera sitt arbete, vara problemlösande, samarbetsvillig, nyfiken, ha självförtroende och förmåga att fatta beslut. Dessa kan ses som ideala entreprenöriella förmågor och många av dem förekommer ofta i empirin. Att dessa egenskaper och förmågor, som i citaten ovan, skrivs ut efter varandra är utifrån en diskursiv förståelseram en skapande handling i sig. Dels eftersom de sammanfogas med just entreprenörskap och dels eftersom de sammanfogas med varandra. Exempelvis kan kreativitet, nyfikenhet eller ansvarskänsla – var för sig eller tillsammans – ses som någonting annat än just entreprenörskap. De kan likväl beskrivas som delar av en kritisk eller demokratisk skolning. Dessa upprepade (tal)handlingar om ”goda” ideala förmågor gör att de knyts till varandra och att entreprenörskap alltmer framstår som en självklar common sense. Det är ett sätt att uppnå hegemoni.

¹⁶⁷ Lundqvist et al 2011, s. 26, mina kursiveringar.

¹⁶⁸ Lundqvist et al 2011, s. 26, kursivering av ”breda” i original, i övrigt mina kursiveringar.

¹⁶⁹ Lundqvist et al 2011, s. 21, mina kursiveringar.

¹⁷⁰ Leffler et al 2015, s. 13f, mina kursiveringar.

Den färdighet som nämns oftast i empirin är kreativitet. Det förblir dock odefinierat, vilket är symptomatiskt med majoriteten av färdigheterna. Magnus Person menar att entreprenörskap i skolan bygger på en kombination av grandiosa anspråk och vaga begrepp.¹⁷¹ Begreppet kreativitet präglas dels av att det är diffust, men också av en tydlig win-loose logik eftersom alla inte kan nå (ekonomisk) framgång på sin kreativitet. Trots det så framställs kreativitet som ett win-win förhållande i diskursen. Det grandiosa anspråket inom entreprenörskap i skolan är dels diskursen om entreprenörskap i sig, att entreprenöriellt lärande ska vara en ”röd tråd” genom hela utbildningssystemen, och i synnerhet att det ska leda till fler framgångsrika entreprenörer. De subjekt som framträder i beskrivningarna av de entreprenöriella färdigheterna har varken brister eller problem, de är endast bärare av positivt laddade egenskaper, som de är redo att använda för samhällets bästa.¹⁷² Dahlstedt och Hertzberg menar att föreställningarna om elevernas påtagliga och positiva förändring – eller förädling – i första hand handlar om attitydförändringar.¹⁷³ Empirins positiva framställningar om entreprenöriella färdigheter är idealbilder med stora anspråk, och de repetitiva beskrivningarna av dessa är idealism.

Avslutande diskussion: Entreprenörskapets tystnader

I detta avsnitt har jag diskuterat diskurser inom definitioner av entreprenörskap i skolan, beskrivningar av arbetsformer och entreprenöriella förmågor. I empirin finns en grundläggande uppdelning mellan inre/brett och yttre/smalt entreprenörskap, en uppdelning som enligt författarna till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* härrör från en OECD rapport från 1989.¹⁷⁴ Vad gör denna uppdelning? Den strävar efter att förändra synen på entreprenörskap till två skilda saker, en som är knuten till en form för försörjning som företagare och en som handlar om subjektspositionen entreprenöriell. Det är en offensiv ansats att skapa hegemoni kring entreprenöriella ”inre förmågor” som alla elever ska tillägna sig, för sin egen skull och för samhällets bästa, skenbart frikopplat från det ekonomiska antagandet om entreprenörskap. Entreprenörskap normaliseras genom att det breddas och kopplas till andra värden än företagande. Detta är en nyliberal tendens att ekonomiska termer och logiker sprids till olika sfärer. En annan aspekt av uppdelningen mellan inre och yttre entreprenörskap är essentialiseringen av vad som beskrivs som människas ”inre”, detta

¹⁷¹ Persson, Magnus, ”Entreprenöriellt lärande, humaniora och näringsliv”, i Widén, Pär och Lelinge, Balli (red.), *Entreprenöriellt lärande i skolan*, Lund 2014, s. 120. I sin avhandling understryker Leffler också vagheten och överanvändningen av kreativitetsbegreppet inom entreprenörskapssatsningar, Leffler 2006, s. 216.

¹⁷² Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 192f.

¹⁷³ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 185.

¹⁷⁴ Lundqvist et al 2011, s. 25.

kommer jag att diskutera i nästa avsnitt. Genom att knyta ideala förmågor till begreppet entreprenör finns även implicita antaganden om önskad sätt att vara. Dahlstedt och Hertzberg skriver:

Fostran i skolans regi, liksom i andra former, bygger på ett mer eller mindre starkt inslag av normalisering, där vissa förmågor eller karaktäristiska lyfts fram och goda, önskvärda och eftersträvansvärda, i relation till andra, som framställs som ofullbordade, problematiska och i behov av ”omskolning”.¹⁷⁵

Förmågor som ses som problematiska är frånvarande i texterna, med undantag för att författarna beskriver elevers brist på motivation som ett problem.¹⁷⁶ Utifrån de färdigheter som framkom i citaten ovan finns dock en mängd närvarande tystnader eftersom vår förståelse av dem bär på föreställningar om vad de inte är. Dessa positiva förmågor har konstituerande utsidor som utgör dess gränser. Därmed bygger diskursen också på vad elever *inte* ska göra eller vara, och visar därmed på vad det är för beteenden och känslomönster som ska undvikas eller omskolas genom entreprenörskap i skolan. Utifrån ovanstående sammanställning av önskvärda förmågor framstår därmed en mängd önskad: Okreativitet, initiativlöshet, feighet, passivitet, inaktivitet, ängslighet, ansvarslöshet, oflexibilitet, bevarande av det som är, handlingsförlamad, avstängd eller ointresserad av omvärlden, dåligt självförtroende, oordnad och ostrukturerad, inre svaghet, problemorienterad, ångest och likgiltig inför det som är nytt. Formuleringarna i empirin siktar på att motarbeta dessa beteenden och känslomönster hos eleverna. De dikotomier som jag har frammanat här är starkt knutna till moral och normer. Dessa förmodat negativa sidor – exempelvis svaghet, ointresse eller ansvarslöshet – blir till gränslinjer för vad som ses som (o)moraliskt eller (o) normalt.¹⁷⁷ Majoriteten av de ideala entreprenöriella förmågorna är dessutom kopplade till social överordning.¹⁷⁸ Flera forskare ser initiativförmåga, risktagande, flexibilitet, se möjligheter, planera sitt arbete, självförtroende eller förmåga att fatta beslut som förknippade med ett maskulint medelklassideal.¹⁷⁹ Dessa förmågor och egenskaper är därmed kopplade till överordning inom maktordningarna klass och kön. De är dessutom förmågor som flera inom forskningsfältet tolkar som nyliberala.¹⁸⁰ Vad är det då de eftertraktade förmågorna blir gränslinjer för? Förmågorna – samt vad de tar

¹⁷⁵ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 182.

¹⁷⁶ Exempelvis i kapitlet ”Motivation, lika avgörande som svärfångad” i *Entreprenöriell pedagogik i skolan*.

¹⁷⁷ Resonemang utefter Gun Berglund, ”Anställningsbarhet: ett tecken i tiden”, i Berglund, Gun och Fejes, Andreas, (red.), *Anställningsbarhet. Perspektiv på utbildning och arbetsliv*, Lund 2009, s. 36.

¹⁷⁸ Hörnqvist, Magnus, ”Flexibilitet i fängelset? Konsten att behärska sin underordning”, i *Arbete – Intersektionella perspektiv*, Mulinari, Paula och Selberg, Rebecca, Malmö 2011, s. 123f. Hörnqvists diskuterar förmågor som fostras inom svenska anstalter relaterat till över- och underordning och menar att maskulint överordningsideal präglas av målmedvetenhet, rationalitet, risktagande och självständighet.

¹⁷⁹ Korhonen et al 2011, s. 12, 15.

¹⁸⁰ B. la Holmgren och From 2005; Dahlstedt och Hertzberg 2011; Korhonen et al. 2012.

avstånd ifrån – är de kompetenser som efterfrågas i ”det nya” arbetslivet. På så sätt handlar de entreprenöriella förmågorna om att skapa subjekspositioner som anställningsbara subjekt.

De entreprenöriella arbetsformerna beskrivs som långa, ämnesintegrerade, projektinriktade och i samverkan med omgivningen såsom reella uppdrag och affärsverksamheter. Här understöds bland annat problemlösning, innovation och tävlingsmoment.¹⁸¹ Det är helt tyst i empirin om risker eller nackdelar med dessa arbetsformer eller vilka konsekvenser som kan följa om stora delar av den ”traditionella” lärarledda undervisningen försvinner. Denna tystnad blir paradoxal i och med att entreprenörskapsundervisningen bland annat bedrivs i form av utvärderingar och riskanalyser. Marx och Engels diskuterar idealism i relation till materialism, två ontologiska antaganden om verkligheten som ger olika synsätt på subjekt och social existens. Marx och Engels, som förespråkar materialism, menar att mänsklig medvetenhet endast formas genom de materiella betingelser vi lever i. Mot detta ställer de idealism, där tänkandet är fristående från materiella relationer; människor tänker först fritt och sedan ger de sig ut och påverkar världen. Idealism bygger alltså på antagandet att mänskliga subjekt är fria från materiella betingelser.¹⁸² Empirin positionerar sig implicit idealistiskt vikt innebär ett ontologiskt antagande om mänskligt medvetande. Att det i första hand är tänkandet som påverkar människan, frikopplat från materiella omständigheter, olikheter, produktion och reproduktion. Alla de egenskaper och förmågor och inte minst samhällsekonomiska resultat som böckerna skriver fram har därmed sin upprinnelse i elevsubjektens förändrade medvetande till att bli entreprenöriella. Denna ontologiska position ger följder för hur entreprenörskap i skolan fungerar epistemologiskt, hur kunskap skapas, ses som sann och riktig, detta kommer jag att diskutera i nästa avsnitt.

5.3 Den entreprenöriella människan

Vad är det som ska förändras hos eleverna när de entreprenöriella färdigheterna formas? Och vad bygger det på för föreställningar om människan? I detta avsnitt diskuterar jag frågan om vilka politiska föreställningar om människan som samhällsvaraelse som kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen under rubrikerna 1) Att skola entreprenöriella kompetenser 2) Antaganden om människans inre och yttre 4) Entreprenörskap som epistemologisk hållning 4) Avslutande diskussion: Den entreprenöriella människan.

¹⁸¹ Leffler et al 2015, s. 44, 46.

¹⁸² Marx och Engels, s. 9.

Att skola entreprenöriella kompetenser

Eftersom syftet med entreprenörskap i skolan är att fostra alla elever, från förskolan till vuxenutbildning, till ett antal ideala entreprenöriella färdigheter såsom kreativitet, ansvarstagande, risktagande och initiativförmåga, för att anpassa skolan och eleverna till globala förändringar, så är min nästa fråga: Hur beskrivs det som ska formas eller förändras för att eleverna ska bli entreprenöriella? I uppsatsen har jag valt att använda begreppet *färdigheter* eftersom jag ser det som ett deskriptivt begrepp som kan inkludera såväl teoretiskt, praktiskt, kroppsligt som erfarenhetsmässigt kunnande. I läroplanen betonas entreprenörskap som ett *förhållningssätt*,¹⁸³ och i empirin används flera begrepp:

När Skolverket reviderade styrdokumenterna för den obligatoriska skolan, läroplanerna och kursplanerna, såg man över hur entreprenörskap behandlades. Vikten av att stimulera *färdigheter* och *förmågor* som lägger grunden för entreprenörskap skulle nu betonas. Entreprenörskap skulle förstås som ett *entreprenöriellt förhållningssätt*, som innebär att undervisningen ska stimulera elevers nyfikenhet, självförtroende, förmåga att fatta beslut och omsätta sina idéer i handling.¹⁸⁴

Vad innebär entreprenörskap som ett förhållningssätt? Till skillnad från färdigheter, som med nödvändighet är specifika kunskaper, är förhållningssätt ett mer allmänt och socialt betonat begrepp om hur en person ska vara och agera. Med andra ord handlar förhållningssätt om att forma en inställning, hållning och attityd till omvärlden, vilket berör hur personen tänker, reagerar och känner. *Hur* eleven förhåller sig framhävs därmed istället för *vad* eleven har för kunskaper. Enligt en bokstavlig tolkning av citatet ovan så skapas entreprenöriellt förhållningssätt hos eleverna genom att träna färdigheterna och förmågorna nyfikenhet, självförtroende, förmåga att fatta beslut och omsätta sina idéer i handling. Gemensamt för dessa färdigheter är att de varken har med praktisk eller teoretisk kunskap att göra. De rör sig snarare om personlig utveckling. Här följer samma citat som i föregående avsnitt men med fokus på hur empirin begreppsliggör vad som ska formas eller förändras hos eleverna:

- att främja *personliga egenskaper* relevanta för entreprenörskap, t.ex. kreativitet, initiativförmåga, risktagande och ansvarskänsla,¹⁸⁵

I den *breda* ansatsen handlar entreprenörskap främst om *kvaliteter* och *kompetenser* som gör det möjligt för individer inom olika arenor att agera flexibelt och kreativt i skapandet av social och ekonomisk förändring.¹⁸⁶

¹⁸³ Skolverket 2015, s. 9: "Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap."

¹⁸⁴ Leffler et al 2015, s. 18, mina kursiveringar.

¹⁸⁵ Lundqvist et al 2011, s. 26, mina kursiveringar.

¹⁸⁶ Lundqvist et al 2011, s. 26, kursivering av "breda" i original, i övrigt mina kursiveringar.

Entreprenöriella *kompetenser*, så som att se möjligheter, ta initiativ och omsätta idéer i handling anses värdefulla för individen och för samhället i vid bemärkelse. *Kompetenserna* ökar individens möjligheter att starta företag och efterfrågas även av arbetsgivare. Andra entreprenöriella *kompetenser*, så som att lära sig lösa problem, planera sitt arbete och samarbeta med andra kan bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier. (...) Grunden för att utveckla ett entreprenöriellt *förhållningssätt* läggs tidigt genom att skolan stimulerar flickors och pojkars nyfikenhet, kreativitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut.¹⁸⁷

Förutom ovan nämnda *förhållningssätt*, *färdigheter* och *förmågor* förekommer här begreppen *kvaliteter*, *kompetenser*, *attityder*, *personlig utveckling* och *personliga egenskaper* för vad det är som ska fostras eller förändras hos eleverna. Även dessa begrepp handlar främst om *förhållningssätt* till sig själv eller omvärlden. *Kompetens* är det mest förekommande begreppet i båda böckerna. I avsnittet ”Från anpassning till kompetens”, i *Entreprenöriell pedagogik i skolan*, kopplas anpassning implicit till tankefiguren om den traditionella skolan¹⁸⁸ och kompetens kopplas till elevinflytande:

När lärare arbetar utifrån grundsynen att eleverna är medarbetare finns stora chanser att deras kompetens blir synlig och att de upptäcker att de kan, vill och förmår mer än vad läraren kanske trodde och därmed påverkas elevernas självförtroende och självbild positivt. Detta innebär också att nivån kan höjas och att kunskapen ökar. (...) Utmaningen för skolan i dag är att ladda om begreppet så att krav bygger på förväntningar och innebär att man med hjälp av undervisning och lärande tar fram elevens kompetenser och kraft att ta ansvar för sin utveckling. Utmaningen innebär också att se kritiskt på de fenomen i skolan som hindrar ett entreprenöriellt *förhållningssätt* till livet.¹⁸⁹

I avsnittet ”Individuell kompetens” i *Skapa och våga* görs ett urval hur texter om entreprenörskap i skolan beskriver de *förmågor* och *kompetenser* som eleverna ”... behöver utveckla för att kunna vara delaktiga i morgondagens samhälle. Ur detta perspektiv handlar entreprenörskap i skolsammanhang om att stödja och utveckla *entreprenöriella kompetenser* hos eleven.”¹⁹⁰ I boken citeras också regeringens förslag till ny skollag:

... kunskapsbegreppet ges en bred innebörd så att utbildningen också ska främja barns och elevs allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Sådan allsidig personlig utveckling kan bl.a. handla om utvecklande av den kreativa förmågan, lusten att skapa, förmågan att ta initiativ och omsätta idéer till handling. Dessa förmågor och färdigheter är centrala för att utveckla ett *entreprenöriellt förhållningssätt*.¹⁹¹

I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* problematiserar författarna talet om *entreprenörskap* som *egenskaper* och lyfter istället *kompetenser*:

¹⁸⁷ Leffler et al 2015, s. 13f, mina kursiveringar.

¹⁸⁸ Lundqvist et al 2011, s. 55f.

¹⁸⁹ Lundqvist et al 2011, s. 56-57.

¹⁹⁰ Leffler et al 2015, s. 39-40.

¹⁹¹ Leffler et al 2015, s. 17-18.

Förutom att benämningen egenskaper antyder att det handlar om något medfött och tämligen statiskt, har det varit svår att isolera dem, dvs. egenskaperna har inte varit unika för entreprenörer, och alla entreprenörer har inte haft de egenskaper som ansetts typiska. Antagligen är det mer produktivt att tala om förmågor, kompetenser eller färdigheter.¹⁹²

Sammantaget framhävs kompetenser och personlig utveckling mer än teoretiska och praktiska kunskaper inom entreprenörskasdiskursen i skolan. En tolkning är att entreprenörskap i skolan innebär att skolans syfte förändras från att fostra subjekt med kunskaper till att fostra subjekt med kompetenser. Vad innebär kompetens till skillnad från kunskap?

Kompetens är en individs potentiella förmåga att agera och handla på ett vedertaget sätt i en viss situation. Denna förmåga eller kompetens anses bero på psykomotoriska, kognitiva, affektiva, personlighets- och sociala faktorer. I anslutning till detta finns det ständigt aktuella problemen med relationen mellan formella och reella kompetenser.¹⁹³

Enligt denna definition syftar kompetens till konkret handling i en situation, det vill säga det personen kan göra utifrån ett vedertaget perspektiv med sina kunskaper. Kunskap ingår i kompetensbegreppet, men där ryms även andra aspekter såsom känslor, erfarenheter, kontakter, värderingar och färdigheter.¹⁹⁴ Kompetens bygger alltså både på att vara utåtriktad samt att ha det sociala kapital som krävs i en situation. Entreprenörskasdiskursens användning av begreppen kompetens och förhållningssätt får ett antal politiska konsekvenser. Dels innebär det en likriktning av vad skolan ska skapa för subjekt (nytänkande, flexibla, kreativa, ansvarstagande o.s.v.) och dels så gynnar det utåtriktade elever samt elever från medel- och överklassen eftersom det handlar om att uppvisa förhållningssätt som är kopplade till social överordning. Detta riskerar att missgynna elever från lägre sociala grupper, elever som är introverta eller ointresserade av de entreprenöriella förhållningssätten och inte har tillgång till den entreprenöriella subjektpositionen. En annan konsekvens är att humanistiska bildningsideal där kunskaper och kritiskt tänkande i sig ses som värdefulla i mänsklig och demokratisk mening, oberoende vad eleverna kommer att använda dessa till, riskerar att sättas ur spel.

Antaganden om människans inre och yttre

I empirin finns fylliga beskrivningar om de entreprenöriella kompetenserna och hur de ska fostras. Här finns också grundläggande föreställningar om vad människor är. Detta utforskar

¹⁹² Lundqvist et al 2011, s. 40f.

¹⁹³ Johansson, Sigurd, "Yrkesutbildning, yrkesdidaktik och anställningsbarhet" i Berglund, Gun och Fejes, Andreas, (red.), *Anställningsbarhet. Perspektiv på utbildning och arbetsliv*, Lund 2009, s. 90.

¹⁹⁴ Magnusson, Gunilla E, *Forskning och reflektion kring kompetens och lärande - med utgångspunkt från nio doktorsavhandlingar*, FoU Stockholm 2009, s. 17f.

jag genom att granska innebörden av det ”inre” entreprenörskapet utifrån uppdelningen av entreprenörskap som inre och yttre. I empirin förekommer även antaganden om människors inre i form av inre drivkrafter, inre motivation, inre företagsamhet och om barn som naturligt entreprenöriella. Vad gör texterna när de beskriver entreprenöriella egenskaper som inre eller naturliga? I *Skapa och våga* under rubriken ”Entreprenörskap i pedagogiska texter” diskuteras det ”inre” och ”yttre”:

Den inre består i att utveckla kompetenser som är förknippade med att vara företagsam, kreativ och initiativrik och det yttre som direkt relaterad till att utveckla elevers kompetens i företagande.¹⁹⁵

... den *inre företagsamheten* är en *drivkraft* som är nödvändig för kreativt handlande såsom vilja, motivation, mod, empati och ställningstagande. (...) Den *inre företagsamheten* är en förutsättning för att arbeta och utveckla elevers *drivkrafter*.¹⁹⁶

Utän den *inre företagsamheten* som innebär att ta sig för, våga prova och utmana gränser, utvecklas inte heller *den yttre*. (...) Elver ska tidigt socialiseras in i ett beteende som gör det *naturligt* för dem att ”ta sig för” i samverkan med omgivningen.¹⁹⁷

Under rubriken ”Inlevelsens betydelse för motivationen” i *Entreprenöriell pedagogik i skolan* inleder författarna: ”Till skolans uppdrag hör att höja elevers *medfödda inre motivation* och se till att de inte tappar lust att lära.”¹⁹⁸ Och om lärarens, eller ledarens, uppgift skriver de:

I den traditionella skolan bygger ledarskapet mer på *yttre drivkrafter än på inre*, på det transaktionella, vilket innebär att ledaren ser till att eleverna levererar och blir godkända. Ledarskapet i en entreprenöriell skola syftar till *inre meningsfullhet* där ledarens uppgift är att påverka och utveckla människors grundläggande antaganden om sig själva, det transformerade ledarskapet.¹⁹⁹

I dessa citat ses ”inre företagsamhet” detsamma som ”drivkrafter” och som något som självklart finns *inom* alla elever och som genom entreprenöriell pedagogik ska komma *ut* och utvecklas, vilket dessutom eleverna ska känna som meningsfullt. Det är essentialistiska föreställningar som bygger på ett idealistiskt antagande där människans medvetande och tänkande utgör grunden till att påverka världen frikopplat från materiella omständigheter, olikheter, produktion och reproduktion. Dessutom innebär det normalisering och homogenisering av hur elevsubjekt ska lära sig att känna inför kreativitet, initiativtagande och ta-sig-församhet. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* finns parallellt med essentialiseringen en diskursiv ambivalens där det naturliga problematiseras samtidigt som det är något som

¹⁹⁵ Leffler et al 2015, s. 24, mina kursiveringar. Lägga märke till användningen av kompetens i citatet.

¹⁹⁶ Leffler et al 2015, s. 24, mina kursiveringar.

¹⁹⁷ Leffler et al 2015, s. 25, mina kursiveringar.

¹⁹⁸ Lundqvist et al 2011, s. 74, mina kursiveringar.

¹⁹⁹ Lundqvist et al 2011, s. 83, mina kursiveringar.

eleverna ska tränas och transformeras till, i linje med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som finns i boken.

Varför behövs det en entreprenöriell pedagogik om det entreprenöriella redan existerar i elevernas inre? Magnus Persson konstaterar det paradoxala i antagandet att den entreprenöriella eleven "... återerövrar en identitet som beskrivs som medfödd."²⁰⁰ Denna paradox öppnar upp för jämförelser med teorier som problematiserar kön och sexualitet som naturligt och medfött. Hegemoniska föreställningar om heterosexualitet genererar upplevelser av kroppsliga, stabila, och motsatta kön. Feminitet och maskulinitet är på så sätt upprepade gånger som framstår som naturliga och givna. Alla dessa små upprepningar regleras genom det hotfulla i att hamna utanför normen, Judith Butler kallar detta för reglerade identifikationspraktiker. På så sätt ser vi till att uppvisa "rätt" kroppar, beteenden och praktiker så att vi blir begripliga som entydigt kön av omgivningen.²⁰¹ På liknande sätt kan entreprenörskap som någonting "inre" förstås. Dessa ideal innebär att vi identifierar oss med vissa praktiker i strävan att utefter rådande hegemoni uppvisa begripliga kroppar och beteenden parallellt som den hegemoniska föreställningen framställer entreprenörskap som "naturligt". Det är då möjligt att framhålla att människor är naturligt entreprenöriella och drivna av inre – men genom skolan förädlade – förmågor och exemplifiera med subjekt som "är" naturligt entreprenöriella.

Entreprenörskap som epistemologisk hållning

Eleverna ska tidigt socialiseras in i ett beteende som gör det naturligt för dem att "ta sig för" i samverkan med omgivningen.²⁰²

Om entreprenörskap i skolan skolar kompetenser som anses vara passande på dagens arbetsmarknad, vad består dessa kompetenser av? Jag har konstaterat att de förmågor som framhävs inom entreprenörskap i skolan handlar om attityder, förhållningssätt och personlig utveckling. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* centreras förhållningssätt och tänkande:

Genomgående tillskriver lärare entreprenörskap en bredare betydelse än vad den ekonomiska och politiska retoriken gör. Lärarna beskriver en vilja att sätta lärandet i ett större sammanhang och menar ofta att motivet är att eleverna ska *utveckla ett förhållningssätt till sin omvärld*.²⁰³

Lärorens uppdrag har varit att lära ut. Ämnet har varit målet. Om vi bryter den traditionen och tänker att *ämnet är medlet, tänkandet är målet* och lärorens uppdrag är att stimulera eleven att tänka med hjälp av

²⁰⁰ Persson 2014, s. 122.

²⁰¹ Butler 1993, s. xii.

²⁰² Leffler et al 2015, s. 25.

²⁰³ Lundqvist et al 2011, s. 52, min kursivering

ämnet eller innehållet. Då kommer frågor och uppgifter att se annorlunda ut och det blir viktigt att delge och ta del av andras tankar för att utveckla sitt eget tänkande.²⁰⁴

I *Skapa och våga* diskuteras innebörden av detta tänkande och förhållningssätt mer utförligt:

... många elever i skolan egentligen är entreprenörer genom att de handlar entreprenöriellt. Det entreprenöriella handlandet innebär att eleverna använder sig av sin skaparkraft, sin fantasi och sin intuition. (...) ... entreprenöriella tankar och handlingar sätter fokus på alternativa föreställningar om hur samhället fungerar och ger möjligheter till att lösa och förstå problem på andra sätt än de vanliga. En entreprenör ser lätt sammanhang och har förmåga att finna mening i det som andra uppfattar som kaos. Entreprenören har lätt att ta för sig och ta ansvar för att saker och ting blir gjorda. Det företagsamma lärandet leder till entreprenöriella handlingar vilket innebär att eleverna får arbeta undersökande, nytänkande och gränsöverskridande. Handlandet styrs av lusten att upptäcka och pröva sig fram.²⁰⁵

... det syns när en person är företagsam eftersom betoningen ligger på att individen gör någonting mer än att tänka och prata: hon eller han handlar. (...) Företagsamhet går därför inte att läsa sig till utan det handlar om att öva och träna sin företagsamhet. Övning ger färdighet och betoningen ligger på hur man lär sig istället för vad man lär sig. Att se möjligheter istället för problem och att leva som man lär, dvs. att själv vara en förebild är enligt författaren en av de mest avgörande faktorerna för entreprenörskap.²⁰⁶

I citaten ovan beskrivs hur de ideala entreprenöriella subjekten tänker, lär och handlar, vilket enligt entreprenörskapsdiskursen är samma sak. Det framgår här att den entreprenöriella pedagogiken i skolan syftar till att forma subjektets egen kunskapssyn. En entreprenöriell epistemologisk hållning. Ett specifikt sätt att *tänka* på sig själv i världen som handlande subjekt; om varande och handlande i relation till sig själv, andra och samhället. Det är alltså subjektets egen kunskapssyn som är kärnan av det ontologiska antagandet om att verkligheten skapas av mänskligt medvetande inom entreprenörskapsdiskursen. Detta sker genom perception och introspektion - att iaktta världen och iaktta sig själv. Det är en hållning som präglar elevernas förståelse av omvärlden, ”inifrån och ut”, baserad på b.l.a nyfikenhet, ta-för-sig-het, självförtroende, kreativitet, initiativrikedom, lust att pröva sig fram och ansvar. På detta sätt kan man se entreprenörskap i skolan som en epistemologisk hållning som eleverna ska tillägna sig i sin utbildning för att bli ideala subjekt. Denna entreprenöriella epistemologi består av känslor och handlingsinriktade egenskaper. Förväntningarna är att eleverna genom att tillägna sig dessa kreativa handlingsmönster och ansvars-kännande ska lösa problem och kaos. Ytterligare en tendens på denna epistemologiska hållning är betoningen på process istället för struktur - på blivande istället för varande. EUs begrepp ”livslångt lärande” är ett exempel på detta.²⁰⁷ Elevernas uppgift blir att driva ett ständigt (livslångt) pågående projekt för ”förbättring”. I det andra citatet beskrivs att tänka och att prata som underordnat

²⁰⁴ Lundqvist et al 2011, s. 143, kursiveringar i original.

²⁰⁵ Leffler et al 2015, s. 25f.

²⁰⁶ Leffler et al 2015, s. 22.

²⁰⁷ Persson 2014, s. 123f. Ytterligare ett epistemologiskt begrepp är ”livsvitt lärande” som förekommer i Lundqvist et al 2011, s. 43.

att handla, en tendens som finns i entreprenörskapsdiskursen där teori ses som underordnat att handla eller att vara socialt anpassad.²⁰⁸ Den entreprenöriella epistemologin handlar med andra ord om att frammana handlingar i sig, och inte om vad för handlingar eller om att utforska de värden som olika handlingar bygger på. Här blir det snudd på ironiskt med den dubbla betydelsen av ordet handla i sammanhanget - att agera och att köpa saker.

Avslutande diskussion: Den entreprenöriella människan

I detta avsnitt har jag diskuterat föreställningar om entreprenöriella elever, vad de är eller vad de ska skolas till, byggda på explicita eller implicita antaganden om människan i sig och i samspel med omvärlden. Detta är i grunden politiska frågor. Det finns en viss ambivalens kring ”inre” entreprenörskap i *Entreprenöriell pedagogik i skolan*. Vid några tillfällen ställer sig författarna kritiska till föreställningar om ”inre” entreprenöriella egenskaper.²⁰⁹ Men, samtidigt bygger förhållningssättet i boken på uppdelningen mellan inre och yttre entreprenörskap ur ett konstruktivistiskt inspirerat perspektiv. De problematiserar därmed den biologistiska förklaringsmodellen om barn som naturligt företagsamma som är förekommande inom fältet,²¹⁰ men är fortfarande fast inom diskursen om inre och yttre entreprenörskap. Det entreprenöriella ”inre” som eleverna ska skolas till är handlingsinriktade individuella förmågor som förhållningssätt och kompetenser. Frågan är vad skolans kollektiva anslag får för funktion i detta individcenterade entreprenörskapskoncept. Psykoanalytiskt inspirerad forskning om entreprenörskap ifrågasätter om entreprenöriella idéer egentligen kan kallas för ”egna” eftersom de med nödvändighet sker i kollektiva processer.²¹¹ Detta kan tyckas självklart men blir paradoxalt då föreställningen om entreprenörskap bygger på en individorienterad människosyn om subjektet som heligt och naturligt. Vid ett tillfälle beskrivs den kollektiva dimensionen av entreprenörskap i *Entreprenöriell pedagogik i skolan*:

Förutom att tala om en uppsättning egenskaper kan entreprenörskap betraktas som en mellanmännisklig aktivitet, som tar sig uttryck i den sociala världen. Utifrån ett sådant perspektiv är det mellan människor entreprenörskap uppstår, inte inom dem. Det är i möten och samtal och interaktion med andra och annat, människor eller ting, som idéer föds och handlingsutrymme skapas.²¹²

I citatet framställs det mellanmänniskliga som platsen där entreprenörskap uppstår och sker förutom inom människor genom egenskaper. Entreprenörskap som pedagogik är också

²⁰⁸ Korhonen et al 2011, s. 15f.

²⁰⁹ Lundqvist et al 2011, s. 36, 40f, 124.

²¹⁰ Exempelvis den första forskningsbaserade boken på svenska, *Aha! Företagsamt lärande* från 1998 beskriver barn vid upprepade tillfällen som ”naturligt företagsamma”.

²¹¹ Palmås, Karl, *Prometheus eller Narcissus? Entreprenören som samhällsomvälvare*, Göteborg 2011, s. 76f.

²¹² Lundqvist et al 2011, s. 41.

beroende av det kollektiva, på både idé- och handlingsplan, eftersom arbetsformerna ofta är kollektivt utformade såsom projektarbeten, grupparbeten och samverkan. Samtidigt som syftet handlar om individens individuella utveckling och inte om grupper. Här finns en möjlig ambivalens inom diskursen eftersom det bryter av mot empirins annars hegemoniska framskrivande om entreprenörskap som individuella kompetenser och någonting ”inre”. Den innebär att eleverna efter sin utbildning förväntas ha anammat en individuell entreprenöriell epistemologisk hållning och utefter denna skapa sig själva och omvärlden. På så sätt förväntas entreprenörskap i skolan öka ”entreprenörskapsandan” och företagandet.

Denna pedagogiska form syftar till att stimulera elevers entreprenöriella kompetenser, dvs. attityder, förmågor och förhållningssätt om ökar entreprenörskapsandan.²¹³

Målet är att eleverna ska inta subjekspositioner som entreprenörer i olika sammanhang. I empirin finns tendenser att inkludera elevernas hela existens i denna individuella entreprenöriella epistemologi.

Tanken med utbildningsmaterialet är att eleven ska få arbeta med det egna jaget, sina personliga egenskaper och attityder.²¹⁴

Det handlar om att skapa en människotyp som agerar i världen där det entreprenöriella förhållningssättet innefattar hela livet och hela ”jaget”. Även inom sitt privatliv ska subjekten tänka och agera målinriktat och handlingskraftigt. Denna typ av påstående påminner om retoriken kring coaching. Att det inkluderas i texter som kommer från forskare på Umeå universitetet och används inom högre utbildning gör dem maktfulla, legitima och leder till reella förändringar i skolverksamheter. Tillsammans med tendensen att teoretiska kunskaper värderas lägre än handlingsinriktade och sociala färdigheter saknar jag en kritisk diskussion om effekter av entreprenörskap i skolan i empirin. Liksom Butler konstaterar i förhållande till kön så genererar en naturliggjord hegemoni materiella och kroppsliga konsekvenser. Vad händer med de som inte uppvisar ideala entreprenöriella beteenden? De som inte är en av många Pippi-karaktärer och ger uttryck för passivitet, beslutsångest eller är ointresserade av omvärlden? De eleverna riskerar att utgöra idealets konstituerande utsidor. I slutdiskussionen diskuterar jag det politiska utfallet av dessa föreställningar om människan, det nyliberala propra subjektet. Men först utforskar jag vilka föreställningar om jämställdhet, makt och genus som finns i empirin.

²¹³ Leffler et al 2015, s. 23.

²¹⁴ Leffler et al 2015, s. 23.

5.4 Föreställningar om jämställdhet, kön och makt

Entreprenörskap och jämställdhet är två frågor, eller snarare politiska värden, som ofta framställs som eftersträvansvärda. I båda de böcker som utgör mitt empiriska material finns stycken om jämställdhet. Eftersom jämställdhet och entreprenörskap i skolan har sammanförts vid flera tillfällen kan man se jämställdhet som en del av entreprenörskapsdiskursen. Exempelvis finns foldern *Jämställdhet och entreprenörskap i skolan*²¹⁵ och i Västsverige genomfördes ett större projekt om entreprenörskap och jämställdhet i skolan, STEPS 2011-2013.²¹⁶ Hur kommer det sig att entreprenörskap i skolan och jämställdhet skrivs fram som samhörande? Vad innebär jämställdhet i sammanhanget och på vilka grunder diskuteras genusrelaterade frågor som makt och kön? Eftersom jämställdhet skrivs fram som ett prioriterat område är det relevant att utforska hur författarna förhåller sig till kön och makt både i diskussionerna om jämställdhet liksom i övriga kapitel om entreprenörskap i skolan. I detta avsnitt diskuterar jag frågan om vilka politiska förställningar om genus och jämställdhet som kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen under rubrikerna 1) Jämställdhet enligt entreprenörskapsdiskursen 2) Genus och makt i empirin 3) Avslutande feministiska reaktioner.

Jämställdhet enligt entreprenörskapsdiskursen

Vad innebär jämställdhet i empirin? Vilka politiska uppfattningar och begrepp är det som används för att beskriva det som ska förändras för att uppnå jämställdhet? Hur begreppsliggörs det som är problematiskt med kön? I *Skapa och våga* är stycket om jämställdhet två sidor långt och är förhållandevis problemorienterat. Författarna lyfter problem och dilemman och konstaterar att det är en outredd fråga hur jämställdhetsarbetet ska utföras. I *Entreprenöriellt lärande* är jämställdhetsstycket fem sidor långt och har mer utförliga forskningsbeskrivningar. Här handlar jämställdhet främst om att individuella val inte ska vara könsbundna, vilket tas upp fem gånger på fem sidor. Exempelvis:

Såväl lärares som elevers vyer behöver vidgas så att fler tänker utanför traditionella könsstrukturer när det gäller val av utbildning.²¹⁷

²¹⁵ Utgiven av Ungt Entreprenörskap i Stockholmsregionen, ett f.d projekt hos Länsstyrelsen i samarbete med NUTEK (som sedan 2009 är Tillväxtverket), Växtkraft Mål 3 (Svenska ESF-rådets satsning för ökad sysselsättning, konkurrenskraft och ekonomisk tillväxt 2000-2006) och Europeiska socialfonden. Årtal för foldern är oklar.

²¹⁶ Svenska ESF-rådet, STEPS – Strategiskt Entreprenörskap i Skolan. STEPS finansierades med 20 miljoner kr av svenska ESF-rådet.

²¹⁷ Lundqvist et al 2011, s. 124.

I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* används begreppen könsmonster, könsstrukturer, kvinnligt och manligt. Även normer förekommer:

Forskning om entreprenörskap och kön visar nämligen att entreprenörskap är tydligt sammankopplat med ett traditionellt könsmonster där det manliga entreprenörskapet står för normen, medan det kvinnliga framställs som något annat.²¹⁸

I *Skapa och våga* används begreppen könsmonster, könsroller, kvinnligt och manligt, normer berörs också. Ett kort sammandrag av Eva Lefflers artikel ”Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender” avslutar stycket om jämställdhet:

... det krävs medvetenhet om att entreprenörskapsbegreppet är manligt kodat. Ett osynliggörande av detta riskerar att vidmakthålla traditionella könsroller när det gäller vilka branscher som kvinnliga och manliga entreprenörer väljer att ge sig in i.²¹⁹

Båda böckerna för fram att jämställdhet och entreprenörskap hänger ihop genom att de båda handlar om att bryta mot det som är ”traditionellt” och att göra saker på nya sätt. I detta resonemang utgår de från samma referens, *Jämställdhet och entreprenörskap i skolan*.

I foldern *Jämställdhet och entreprenörskap i skolan* poängteras att såväl jämställdhet som entreprenörskap handlar om att bryta traditionella mönster och komma igång med att göra. Det handlar om att tänka nytt och våga bryta traditionella mönster. Vill vi ha ett annat resultat måste vi börja tänka och göra på ett annat sätt.²²⁰

I foldern *Jämställdhet och entreprenörskap i skolan* utgiven av Ungt entreprenörskap i Stockholmsregionen uppmanas vi att börja tänka nytt och annorlunda. Om vi vill få ett annat resultat måste vi börja göra på ett annat sätt genom att bryta traditionella mönster, på så sätt hänger jämställdhet och entreprenörskap samman. Entreprenörskap som förhållningssätt kan förhoppningsvis medverka till att vi kritiskt granskar sådant vi tar för givet och bidra till att vi börjar tänka på ett annat sätt och därmed också börjar agera på ett annat sätt.²²¹

I citaten återkommer föreställningen om ”traditionella” mönster/könsmonster/könsroller flertalet gånger, kopplat till (o)jämställdhet och till (o)entreprenörskap. Sammantaget formas en grundläggande argumentationslinje om att jämställdhet och entreprenörskap hänger ihop genom att de båda handlar om att bryta traditionella (köns)mönster och att göra saker på andra och/eller nya sätt. Återigen finns här ett idealistiskt förhållningssätt som präglar synen på förändring, först ska människan tänka – sedan ska människan göra nytt. Det idealistiska tänkandet och handlandet framställs helt frikopplat från makt som strukturer, sociala relationer eller beroenden. I avsnitten om jämställdhet är det helt tyst om på vilka sätt jämställdhet har med makt att göra. Talet om jämställdhet hakas fast vid dikotomin mellan det

²¹⁸ Lundqvist et al 2011, s. 125.

²¹⁹ Leffler et al 2015, s. 39.

²²⁰ Leffler et al 2015, s. 39, kursivt i original.

²²¹ Lundqvist et al 2011, s. 128, kursivt i original.

”traditionella skolsystemet” och det ”nya” som genomsyrar boken *Entreprenöriell pedagogik i skolan* där det traditionella även benämns som patriarkalt.²²² Det upprepan­de talet om jämställdhet som ett brott mot det ”traditionella” är ett görande, en diskursiv hopskrivning där jämställdhet utgör en värdeladdad resurs till slutsatsen att entreprenöriellt nytänkande är lösningen på problem. Jämställdhet användas som ett förmodat ”positivt” värde att knyta an till, en hegemonisk common sense som är svår att positionera sig mot för de som är intresserade av jämlikhetsfrågor. Dessutom bygger det på ett idealistiskt antagande om att vi kommer att bli jämställda - och inte traditionella - om vi lär oss att göra val som inte är könsbundna.

Att empirin huvudsakligen begreppsliggör vad det är som ska förändras för att uppnå jämställdhet som ”traditionella köns­mönster”, ”könsroller” eller ”könsstrukturer” kan lite ironiskt ses som ”traditionella” förhållningssätt till genusrelaterade frågor. Alla dessa är förment deskriptiva begrepp som bygger på universalistiska och outtalade antaganden om kön och könsskillnad. Begreppsapparaten relaterar till föreställningen om två kön, vilket i empirin frekvent beskrivs som ”manligt” och ”kvinnligt”, som fasta eller oföränderliga i form av mönster eller roller. Dessutom innefattar de inte någon maktdimension i sig. Begreppens oföränderliga karaktär rimmar illa med målet att förändra, dock är det ingen motsättning om målet är att antalet ”kvinnliga” personer ska öka i förhållande till ”manliga” i en situation, eller, om det är vad som räknas som *typiskt* kvinnligt eller manligt som ska ”göras nytt”. Detta utmanar inte den hegemoniska, heteronormativa och hierarkiska föreställningen om två särskilda kön som begär varandra. Från *Entreprenöriell pedagogik i skolan*:

Genom att tala om och till flickor och pojkar på olika sätt och ställa olika krav på flickor och pojkar är risken stor att det ”typiskt” kvinnliga och det ”typiskt” manliga även fortsättningsvis be­fästs och konserveras.²²³

I citatet sätts ordet *typiskt* inom citationstecken och inte det *manliga* och *kvinnliga*. Det är alltså inte uppdelningen och hierarkin mellan ”manligt” och ”kvinnligt” som är utmaningen för förändringsarbetet, utan vad som anses vara typiskt för dessa. Ingenstans i empirin ifrågasätter författarna tvåkönsmodellen, snarare hänvisas det till manligt/kvinnligt, män/kvinnor, pojkar/flickor eller ”båda könen”. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* problematiseras rollmetaforen, då inte i relation till ”könsroll” utan i relation till ”lärarroll”. Författarna menar att det innebär en risk om läraren spelar en roll eftersom läraren då inte är ”sig själv” inför

²²² Lundqvist et al 2011, s. 16.

²²³ Lundqvist et al 2011, s. 127f.

eleverna.²²⁴ Uttalandet bygger på en särskilnad mellan en fast ”roll” och ett mer dynamiskt och oförutsägbart subjekt.

Författarna diskuterar även normer som styr uppfattningar om kvinnor och män, flickor och pojkar, i entreprenörskapssammanhang. Båda böckerna beskriver att entreprenörskap och entreprenörer framställs som könsneutrala fenomen trots att de är präglade av osynliga manliga normer. I *Entreprenöriell pedagogik i skolan*:

Forskning om entreprenörskap och kön visar nämligen att entreprenörskap är tydligt sammankopplat med ett traditionellt könsmonster där det manliga entreprenörskapet står för normen, medan det kvinnliga framställs som något annat. (...) Forskning redovisar att könsperspektivet är osynligt och outtalat när det handlar om entreprenörskap i ett skolsammanhang. (...) ... kvinnliga karaktärer är exkluderade från entreprenöriella ideal.²²⁵

I *Skapa och våga* refereras till företagsekonomen Helene Ahl om hur entreprenörskap i praktiken styrs:

... av vad som betraktas som manligt respektive kvinnligt. Det är den manliga normen som styr bilden av vad som karaktäriserar en entreprenör, hur en entreprenör arbetar och fungerar. En kvinnlig entreprenör beskrivs oftast på ett annorlunda sätt än den manliga. Beteendevetaren Katri Johanna Komulainen konstaterar att trots detta faktum presenteras entreprenörskap i skolan som könsneutralt.²²⁶

I empirin fastställer författarna dessa normer men ingenstans beskrivs hur normerna skapas och upprätthålls, alltså de dimensioner som handlar om makt. Båda böckerna gör ansatser till att problematisera vad jämställdhet blir till inom entreprenörskapssatsningar och konstaterar att det ofta finns ett glapp mellan teori eller retorik och praktik när det kommer till frågor om kön eller jämställdhet och entreprenörskap i skolan.²²⁷ Exempelvis ser författarna det som problematiskt att entreprenörskaps- och jämställdhetssatsningar ofta innebär att flickor ska testa på mansdominerande ämnen som teknik.²²⁸ I *Entreprenöriell pedagogik i skolan* menar författarna att det är sällsynt med satsningar som syftar till att öka pojkars intresse för vårdyrken, och att könsaspekten osynliggörs i teknikprojekt med jämställdhetsperspektiv genom att pedagogerna missar att ”... identifiera och bearbeta det som betraktas som könsstereotyp...”.²²⁹ Författarna till *Skapa och våga* lyfter att ett vanligt sätt att se på jämställdhet är jämn könsfördelning, att det ska vara lika många deltagare med kvinnligt kön

²²⁴ Lundqvist et al 2011, s. 76.

²²⁵ Lundqvist et al 2011, s. 125f.

²²⁶ Leffler et al 2015, s. 38.

²²⁷ Leffler et al 2015, s. 39; Lundqvist et al 2011, s. 126.

²²⁸ Leffler et al 2015, s. 38; Lundqvist et al 2011, s. 125.

²²⁹ Lundqvist et al 2011, s. 126.

som av manligt kön.²³⁰ De markerar också att det kan vara utlysningarna av projektmedel för entreprenörskap i skolan där jämställdhet är satt som ett krav som möjligen föranlett den omfattande sammankopplingen mellan dessa två områden.²³¹ Att jämställdhet premieras där de ekonomiska resurserna finns leder möjligen till en ambivalent hållning, kanske skulle jämställdhet annars inte vara ett mål för entreprenörskapssatsningar i skolan. Med andra ord är det inte givet att entreprenörskap i skolan och jämställdhet hör ihop.

Genus och makt i empirin

Utöver diskussionerna i de stycken som handlar om jämställdhet är kön nästan helt frånvarande i empirin. Entreprenörskap i skolan framställs genom en uppsättning av abstrakta positioner såsom elever, lärare, föräldrar, rektor, övrig skolpersonal och samverkanspartners. Dessa positioner är nästintill helt frikopplade från förkroppsligande kategoriseringar såsom kön, etnicitet/ras, sexualitet eller funktion, med undantag för att det vid enstaka tillfällen står ”flickor och pojkar” om eleverna²³² eller ”hon eller han” om läraren.²³³ Och, den första iscensatta klassrumsbilden i *Entreprenöriell pedagogik i skolan* inleds på ett könsstereotyp sätt: ”Två flickor sätter sig mitt i rummet och fortsätter sin intensiva dialog. Tre pojkar släntrar in, skojar och bufflar med varandra.”²³⁴ Förutom detta verkar det som att författarna undviker att framställa kön och andra sociala maktordningar som finns i skolans värld. På ett explicit plan diskuteras makt ett antal gånger i *Entreprenöriell pedagogik i skolan*. Då inte i samband med jämställdhet utan om att lärare har makt över elever, samt någon gång om skillnad i makt mellan anställda i skolan.²³⁵

Lärarens traditionella ”makt” minskar när eleverna själva ”äger projekten”, dvs. läraren styr inte självrådigt arbetsprocesserna och det finns fler än ett sätt att lösa uppgiften.²³⁶

Författarna beskriver begrepp som de menar är historiskt belastade och som kan motverka entreprenöriellt lärande, här diskuterar de ordet ”hjälpa” som över- och underordning:

Olikheten är en tillgång i medarbetarskapet och en elev som har mindre kunskap i matematik kan mycket väl förklara den andres matematiska tänkande. (...) Vi undviker konsekvent att använda ordet ”hjälpa” som är så vanligt förekommande i skolans retorik. Det ger en över- och underordning, vilket gör eleven

²³⁰ Leffler et al 2015, s. 38.

²³¹ Leffler et al 2015, s. 38.

²³² Exempelvis i Leffler et al 2015, s. 14; Lundqvist et al 2011, s. 9.

²³³ Lundqvist et al 2011, s. 85.

²³⁴ Lundqvist et al 2011, s. 9.

²³⁵ Lundqvist et al 2011, s. 134.

²³⁶ Lundqvist et al 2011, s. 50.

hjälplos i relation till den andre. Att vara medarbetare är att vara ett subjekt – olikheten blir en tillgång i utvecklingen och lärandet.²³⁷

I citatet handlar olikheter om olika sätt att tänka och inte om sociala kategorier. Över- och underordning relateras till individer som behöver hjälp med en uppgift och inte till kollektiva samhällsliga maktrelationer. Olikheter och makt individualiseras, det är ett idealistiskt förhållningssätt om tankens makt och det råder kompakt tystnad om kroppar och kollektiva maktstrukturer. Och, enligt författarna kan över- och underordning motarbetas genom att sluta använda ordet hjälpa. De sätt som makt hanteras i empirin bygger på liberala grundantaganden om makt som frihet från tvång.²³⁸ Utifrån ett liberalt maktperspektiv är det därmed viktigt att motarbeta uttryck för makt som kan vara tvingande, som exempelvis lärarens makt över eleverna. Det innebär också att inte bli begränsad eller ifrågasatt av andra individer eller institutioner, eftersom utgångspunkten är att individen vet vad den vill och behöver, därmed kan ordet ”hjälpa” ses som ett övertramp på individens suveränitet över sitt eget tänkande. Empirins uttalanden om makt bär på tystnader om andra nivåer av makt som finns i skolan och i utbildningsrummen. Tystnaderna utgör dels en frånvaro av maktordningar som exempelvis kön, etnicitet och klass, och dels en frånvaro av andra synsätt på makt än den tjänstemannamässiga makt som ingår i lärarrollen eller skolans arbetsorganisering.

Vilken människa är det då som figurerar i empirins abstrakta positioner ”elever”, ”lärare”, ”föräldrar”, ”övrig skolpersonal” och ”samverkanspartners”? I sin analys av den franska debatten om sekularism diskuterar historikern Joan Scott de teoretiska grunderna bakom idén om den abstrakta individen som föreligger i Frankrikes nationella konstitution. Den abstrakta och ständigt förekommande individen är obunden från religion, etnicitet, social status eller kön, och, förväntas kunna utgöra exempel på vilken medborgare som helst. Liksom de positioner som förekommer i empirin figurerar denna abstrakta individ fristående från sammanhang i enlighet med ett grundläggande antagande om att alla individer är jämlika.²³⁹ En möjlig tolkning av frånvaron av sociala kategorier i texten är att författarna strävar efter att inte reproducera normer om kön i sina texter. Men, kombinerat med att de inte adresserar frågor om makt är frågan är vad de uppnår med denna frånvaro? I relation till frågan om jämställdhet uppstår här en paradox i empirin. De abstrakta och könlösa positioner som genomsyrar empirin bygger på synen om människor som lika, ett liberalt antagande om att positioner är något som finns utöver människan som rättighetsbärande och fri individ. Men,

²³⁷ Lundqvist et al 2011, s. 23.

²³⁸ Halldenius 2011, s. 18.

²³⁹ Scott 2007, s. 146.

kapitlen om jämställdhet bygger på ett antagande om (köns)skillnad, där människor ses som olika på grund av två beständiga och separata kön. I *Skapa och våga* benämns denna problematik kort:

I den allmänna debatten om jämställdhet kan två synsätt urskiljas, nämligen fokus på likheter eller olikheter. Att lyfta fram flickor är ett sätt att fokusera på olikheter. Entreprenörskap i skolan blir av den anledningen inte helt oproblematiskt när det handlar om jämställdhet.²⁴⁰

Jag tolkar det som att det utbildningspolitiska kravet på jämställdhet i skolan krockar med entreprenörskapdiskursens liberala utgångspunkt om människor som lika. I *Skapa och våga* skriver författarna att frågan om genus har kommit i skymundan,²⁴¹ här, i denna mening är det den enda gången som genus nämns i empirin. Trots att båda böckerna är skrivna på 2010-talet, samt skriver in jämställdhet som ett viktigt värde, är genus ett osynligt (kanske omöjligt) fält i sammanhanget. Exempelvis väljer författarna att inte hänvisa till genusforskning utan till den ”allmänna debatten” om jämställdhet i citatet här ovan om likhet och skillnad.²⁴²

Avslutande feministiska reaktioner

I detta avsnitt har jag granskat föreställningar om genusrelaterade frågor som jämställdhet, kön och makt inom entreprenörskap i skolan. Hur förhåller sig författarna till dessa frågor och vilka tystnader finns? Och vilket kunskapsobjekt är det som skapas här? Trots empirins uttalade fokus på jämställdhet som prioriterat område, lyfts inga aspekter av ojämställdhet fram utöver att det är ”traditionellt” och bygger på manliga normer. I förhållande till de målande förklaringar och livsvärldsperspektiv i de stycken där entreprenöriella egenskaper och förmågor beskrivs är styckena om jämställdhet mer försiktiga och problemorienterade. Dessutom uttrycker författarna till båda böckerna att det ofta råder oenighet mellan teori och praktik när det kommer till jämställdhet inom entreprenörskapssatsningar och att det inte finns något tydligt arbets- eller förhållningssätt. Min tolkning av detta är att närvaron av jämställdhet på flera sätt är villkorat inom entreprenörskap i skolan: Dels genom att jämställdhet främst är premierat genom krav från bidragsgivare och läroplaner och därmed inte har någon självklar plats i sammanhanget. Dels eftersom jämställdhet präglas av hur den framgångsrikt kan vävas samman med diskursen entreprenörskap i skolan som någonting ”nytt” och därmed ”gott”. Och dels kringkärs framskrivningen av jämställdhet av böckernas

²⁴⁰ Leffler et al 2015, s. 38.

²⁴¹ Leffler et al 2015, s. 30.

²⁴² En liknande men inte lika anspråksfull mening finns i Eva Lefflers avhandling: ”I den allmänna debatten om jämställdhet i skolan kan två synsätt utskiljas – antingen fokuseras olikheter eller likheter.” Leffler 2006, s. 211, mina kursiveringar.

liberala antaganden om makt som frihet från tvång och om människor som lika, vilket medför ett grundläggande problem för utgångspunkten om ojämställdhet och könsskillnad.

Båda texterna knyter samman entreprenörskap och jämställdhet genom att de handlar om att bryta ”traditionella mönster” och göra nytt. Jämställdhet hanteras därmed inte som ett politiskt värde i sig, vilket utgör en tystnad inom empirin. Ur ett maktkritiskt perspektiv är det också anmärkningsvärt att författarna endast lyfter en typ av ojämlikhet, könsojämlikhet, trots att det finns flera maktaspekter som präglar skolans värld och människors liv. Detta är en del av en större diskurs där jämställdhetsarbete institutionaliserats, vilket ofta utesluter andra maktperspektiv som exempelvis antirasism.²⁴³ Att författarna etablerar kön som den enda och fasta kategorin som delar upp människor får effekter. Dels blir kön ett universellt kriterium för orättvisa, där alla inom samma kön förväntas ha liknande erfarenheter, vilket postkoloniala feminister sedan länge kritiserat västcentrerad feminism för.²⁴⁴ Talet om jämställdhet bygger alltså på en hegemonisk föreställning om universell könsmaktsordning²⁴⁵ som inom entreprenörskapsdiskursen krockar det med det liberala antagandet om likhet.

I *Skapa och våga* görs en ansats att fördjupa diskussionen genom att nämna likhet och olikhet som två olika förhållningssätt med olika konsekvenser för ett förändringsarbete för jämställdhet. Men diskussionen stannar där. Eftersom författarna inte gör någon maktanalys i sina jämställdhetsdiskussioner gör de genusvetenskap till ett fält som det är möjligt att inte relatera till, trots att det vore en lämplig disciplin att vända sig till i diskussioner om kön, likhet och skillnad. Istället diskuteras kön i relation till entreprenörskap i skolan genom begreppen könsmonster, könsroller, kvinnligt och manligt, vilket bygger på universella och naturliggjorda antaganden om kön. Författarna problematiserar innebörden av jämställdhet inom satsningar på entreprenörskap i skolan eftersom det i praktiken ofta innebär att flickor ska lära sig mer om manliga områden såsom teknik. Här använder de begreppet normer för att visa på att manliga normer styr uppfattningar om entreprenörskap. När författarna till *Entreprenöriell pedagogik i skolan* beskriver att entreprenörskap utgår från en manlig norm beskriver de kvinnligt entreprenörskap som någonting ”annat”,²⁴⁶ och inte som att de görs till avvikande eller till den Andra, vilket är etablerade begrepp inom en normkritisk

²⁴³ Tex inom universitetsvärlden De los Reyes 2010, s. 137, 144f.

²⁴⁴ Mohanty, Chandra Talpade, *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*, Hägersten 2003, s. 35ff; Ramazanoglu och Holland 2002, s. 6.

²⁴⁵ De los Reyes 2010, s. 9.

²⁴⁶ Lundqvist et al 2011, s. 125.

begreppsapparat.²⁴⁷ Ordet ”annat” lyfts också upp i båda böckerna för att visa vad som är önskvärt både vad gäller jämställdhet och entreprenörskap. Utifrån foldern *Jämställdhet och entreprenörskap i skolan*: ”Vill vi ha ett annat resultat måste vi börja tänka och göra på ett annat sätt.”²⁴⁸ Termen ”annat” skulle kunna karaktäriseras av att det inte stakar ut någon riktning. Det varken bygger på eller tar avstånd från något värde och är ett helt tomt underlag för förändring. Om vi ska göra på ett ”annat” sätt, men fortfarande förväntas vara två binära kön som betecknas som kvinnliga och manliga, vari ligger då förändringen? Att göra ”annat”, liksom att göra nytt, går i konsumismens tecken. Det är oberoende av innehåll och dess ontologi ligger i förnyelser i sig. ”Kvinnlighet” kan vara på ett ”annat” sätt, men det i sig hotar inte den ”traditionella” genusordningen som (alltid) bär på motsättningen att den är både föränderlig och konstant. Med andra ord, innebörden av att vara kvinna och man har förändrats och kommer att förändras. Kärnan, alltså den grundläggande, hierarkiska och totalitära uppdelningen mellan kvinnor och män står ohotad inom entreprenörskapsdiskursen trots talet om att göra saker på andra och nya sätt. Det som förs fram i talet om jämställdhet är ett konsumtionsinriktat marknadstänkande om möjligheter att göra nytt oberoende av vad detta nya bygger på för värden. Jämställdhet presenteras som ett problem om föreställningar om kvinnligt och manligt och lösningar söks genom att förespråka en idealistisk diskurs där individer ska göra på nya eller andra sätt kopplat till kön. Eftersom positioneringarna kring kön i resten av böckerna utgår från ett liberalt likhetsperspektiv ser författarna inte sina utgångspunkter om abstrakta individer och därmed en könsblindhetdiskurs som problematisk i förhållande till detta. Talet om jämställdhet fastnar i en paradox om likhet och skillnad: den liberala grundinställningen avkräver fokus på likhet samtidigt som ett politiskt påbud om jämställdhet avkräver fokus på skillnad. Detta blir olösligt för författarna.

6. Slutdiskussion

Uppsatsens syfte har varit att undersöka hur entreprenörskap i skolan motiveras och definieras inom svensk skola samt vilka politiska föreställningar om människan och genus dessa ger uttryck för. Empirin utgörs av två böcker som är skrivna av forskare och som används som kurslitteratur i fortbildningskurser för skolpersonal. Som metod har jag använt textanalys med

²⁴⁷ Exempelvis i Bromseth, Janne och Darj, Frida (red.), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, 2010, s. 33f; Martinsson och Reimers *Skola i normer*, 2008, s. 19, 21.

²⁴⁸ Leffler et al 2015, s. 39, min kursivering.

fokus på diskurser. Mina fyra delfrågeställningar har strukturerat analysen: 1) Hur motiveras och argumenteras det för entreprenörskap i skolan? 2) Vilka entreprenöriella egenskaper förväntas eleverna förvärva och ge uttryck för? 3) Vilka politiska föreställningar om människan som samhällsvarelse kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen? 4) Vilka politiska föreställningar om genus och jämställdhet kommer till uttryck i den entreprenöriella diskursen? I detta kapitel sammanfattar jag mina slutsatser och diskuterar de politiska dimensioner som finns inom entreprenörskapsdiskursen genom att gå i dialog med teorier om nyliberal subjektformering och kritisk jämställdhetsforskning. Rubrikerna är 1) Att skola propa subjekt 2) Feministiska perspektiv på entreprenörskap i skolan 3) Avpolitiserings av skolan? 4) Förslag till vidare forskning.

6.1 Att skola propa subjekt

I 1970-talets utbildningspolitiska satsningar bestod det politiska syftet i att arbeta för social utjämning. I vad består det politiska inslaget i dagens utbildningspolitiska satsningar för entreprenörskap i skolan? I empirin framställs entreprenörskap som ett viktigt värde att integrera och ”göra” i skolan men författarna tar också upp att det inte är givet vad entreprenörskap innebär eller hur skolan ska arbeta med det. Min analys visar att kunskapsobjektet är föreställningen om ideala entreprenöriella elever med ett genomgående handlings- och målinriktat förhållningssätt. Motiven som anges är att skolan behöver förändras utefter globala marknadsförändringar, en flexibel arbetsmarknad och till elevers sätt att arbeta och inhämta information. Syftet med entreprenörskapsatsningarna i skolan är att skola entreprenöriella subjekt som är redo att möta de ”nya” utmaningar som finns för att bevara välfärden, öka sysselsättningen och tillväxten. Dessa förväntningar har formulerats av globala marknadsaktörer och nationella myndigheter. I empirin gör författarna ansatser att lyfta andra utgångspunkter, exempelvis pedagogiska aspekter, men är fast inom diskursen om tillväxt. Den ekonomiska diskursen om tillväxt har hegemoni inom entreprenörskap i skolan.

Jag har konstaterat att de förmågor som ingår i den ideala entreprenöriella subjektpositionen får olika innebörder beroende på politisk ansats. Själv utövar jag dagligen många av dessa förmågor; jag är ansvarstagande, handlingsorienterad, kreativ, nyfiken och samverkar. Men ur mitt feministiska perspektiv är avsikten inte att ”vara entreprenöriell”. Mina göranden är snarare baserade på respektfulla relationer, solidaritet, lust, arbete eller politik. Liknande arbetsredskap eller färdigheter genererar olika effekter beroende på vilka kompassriktningar

eller värden handlingarna bygger på. I min läsning av empirin har jag konstaterat att det saknas innehåll i vad de entreprenöriella eleverna ska ”göra”. Dessa göranden bygger på ett politiskt konsumtionsinriktat tänkande där skapnaden av något ”nytt” ses som gott i sig enligt en ekonomisk logik. Inom diskursen premieras handlingar och göranden oberoende av vilka värden de bygger på. Om man drar detta resonemang till sin spets så kan därmed handlingar som bygger på värden som bidrar till miljömedvetenhet likväl som till rasism på ett likvärdigt sätt understödjas inom diskursen. Jag menar att skapandet av entreprenöriella subjekt därmed är en skenbart värdenneutral aktivitet som kan få långtgående politiska konsekvenser och därmed bör förstås som värdeladdad i sig.

Nyliberal subjektformering

Statsvetaren och feministen Wendy Brown utforskar effekter och konsekvenser av liberalism och nyliberalism. Med fokus på nyliberalismens tysta maktövertagande trotsar hon föreställningen om att demokrati är permanent uppnått i västländerna och menar att nyliberalismen angriper viktiga demokratiska principer, institutioner och subjekt.²⁴⁹ Utifrån Foucaults teorier om biomakt är nyliberalism en normativ förnuftsordning som utvecklats till en djupt rotad och utspridd styrningsrationalitet där allt handlande i grunden är ekonomiskt, vilket ombildar alla mänskliga domäner och strävanden, inte minst människorna själva. Denna historiskt specifika föreställning om människan, homo oeconomicus, innebär att människan kan mäta, värdera, konkurrensutsättas och förbättra varje del av sitt varande. Värde begreppsliggörs och mäts i enlighet med ekonomiska termer inom de flesta sfärer, även om det inte handlar om direkta ekonomiska värden, utbildning har på så vis blivit till investering i humankapital.²⁵⁰ Browns definition av nyliberalism går utöver kritiken om intensifierad ojämlikhet, oetisk kommersialisering, utförsäljning och kapitalisering av offentliga verksamheter och ekonomisk instabilitet,²⁵¹ eftersom hon fokuserar på de förändringar som nyliberalismen avkräver subjekten.

... human capital is constrained to self-invest in ways that contribute to its appreciation or at least prevent its depreciation; this includes titrating inputs such as education, predicting and adjusting to changing markets in vocations, housing, health, and retirement, and organizing its dating, mating, creative, and leisure practices in value-enhancing ways.²⁵²

²⁴⁹ Brown 2015, förord.

²⁵⁰ Brown 2015, förord + s. 30.

²⁵¹ Brown 2015, s. 30.

²⁵² Brown 2015, s. 177.

Det handlar om att generera så mycket som möjligt utav varje insats, beräkna effekter av prestationer på förhand och att presentera sig utåt på ett sätt som ökar ens värde. Ingen av dessa praktiker är ekonomiska i direkt monetär mening, men de bygger på den ekonomiska grundidén om konstant ökande värde.²⁵³ Dessa färdigheter genomsyrar de entreprenöriella arbetsformerna, projektarbeten och skoluppgifter, exempelvis genom fokus på att utveckla och utvärdera arbetssätt eller sin egen och andras arbetsinsatser.

Nyliberalism är ett begrepp som främst används av de som kritiserar det. Det är dessutom ett ganska ”löst” sammansatt fenomen och ser olika ut på olika platser eftersom den lätt vävs samman med och tar upp olika diskurser.²⁵⁴ I linje med hegemonibegreppet ser jag nyliberalism som en kultur. Precis som all annan kultur är den partikulär, en produkt av specifika värden, platser och antaganden om människan och samhället. Nyliberal styrnings- och förnuftsordning skapar specifika människosubjekt på materiella och idémässiga plan vilket har ontologiska och epistemologiska dimensioner.²⁵⁵

Human capital is distinctly not concerned with acquiring the knowledge and experience needed for intelligent democratic citizenship. (...) ... *knowledge, thought, and training* are valued and desired almost exclusively for their contribution to capital enhancement. (...) ...knowledge is not sought for purposes apart from capital enhancement, weather that capital is human, corporate, or financial.²⁵⁶

I min analys framgår att entreprenörskap i skolan framställs som ett förhållningssätt och att detta förhållningssätt inkluderar specifika kompetenser. Syftet är att forma en entreprenöriell epistemologisk hållning där förståelsen av omvärlden sker genom att fostra handlingsinriktat förhållningssätt som baseras på nyfikenhet, ta-för-sig-het, självförtroende, lust att pröva sig fram, kreativitet, initiativrikedom, ansvar och ett ständigt pågående projekt för ”förbättring”. Min analys visar att målet för entreprenörskap i skolan är att forma subjektens kunskapssyn, hur de tänker, känner, lär sig och handlar i enlighet med en nyliberal entreprenörskapsdiskurs. I empirin finns tendenser att inkludera elevernas hela existens i denna form av entreprenöriella epistemologi. I detta försummas humanistiska bildningsideal. Att tänka och tala beskrivs som underordnat att handla, en tendens inom entreprenörskapsdiskursen där värdet av teoretiska förmågor utmanas, vilket flera forskare har identifierat.²⁵⁷ Den entreprenöriella epistemologin handlar om att frammana handlingsinriktade subjekt, men de uppmuntras inte att granska eller ifrågasätta de värden som handlingarna bygger på.

²⁵³ Brown 2015, s. 36-37.

²⁵⁴ Brown 2015, s. 20f.

²⁵⁵ Brown 2015, 62.

²⁵⁶ Brown 2015, s. 177, kursiveringar i original.

²⁵⁷ Korhonen et al 2011, s. 15f.

Propra subjekt

Relationen mellan människa och ekonomi är inte bara deskriptiv utan även performativ.²⁵⁸ En ekonomiserad organisering av aktiviteter och handlanden påverkar både subjekspositioner och relationerna mellan subjekten. På så vis skapar nyliberal rationalitet nya subjekspositioner, relationer och handlingsmönster, och med det nya världar.²⁵⁹ För att begreppsliggöra det entreprenöriella subjeksblivandet i skolan prövar jag begreppet *proper*. Ett begrepp som Korhonen et al använder för att beskriva entreprenören som subjeksposition:

We suggest that every citizen or every student does not have similar access to the subject position of the proper entrepreneur.²⁶⁰

I studien har jag diskuterat makt och kön, som är stora och öppna begrepp. Proper är ett smalare och mer specifikt begrepp. Judith Butler använder proper för att synliggöra feminismens och homoforskningens skapande av *propra objekt*, separerade och tydligt avgränsade från varandra som två olika kunskapsobjekt.²⁶¹ Historikern Sara Edenheim beskriver de liberala, autonoma och rättighetsbärande individer som ideligen framträder utifrån grundpremisserna om konstant utveckling och ägande som *propra subjekt*.²⁶² Inspirerat av Edenheim testar jag att använda proper som ett sätt att sammanfatta utfallet av entreprenörskapsdiskursen i skolan. Att vara proper innebär att gestalta rätt uppföranden. På engelska har proper en bredare betydelse än på svenska då det också syftar till att vara riktig, lämplig och passande. På svenska syftar proper ofta på ett helt och rent yttre,²⁶³ dock innebär det också att som individ uppvisa sig som ordentligt, att vara passande i en kontext och att vara sin egen i betydelsen att äga sig själv, vilket kan kopplas till entreprenöriell subjeksformering i skolan.

I enlighet med Foucaults teoritradition syftar entreprenörskap i skolan till att framställa ett specifikt subjekt; entreprenöriella elever som handlar på specifika sätt, och som oberoende av samhällsstrukturer styr sig själva att vara nyttiga och använder sina kompetenser för att se möjligheter och skapa värden som kan blir kommersiellt användbara. Genom disciplinerande tekniker inom de entreprenöriella arbetssätten skapas elevsubjekt, individer med fogliga kroppar som självmant strävar efter att vara marknadsmässigt nyttiga inom den hegemoniska

²⁵⁸ Palmås 2011, s 70f.

²⁵⁹ Brown 2015, s. 35-36.

²⁶⁰ Korhonen et al 2011, s. 5.

²⁶¹ Butler 1994.

²⁶² Edenheim, Sara, *Anakronismen: Mot den historiska manin*, 2011, s. 42.

²⁶³ Nationalencyklopedin, proper. Proper på engelska; rätt, riktig, lämplig, passande, tillbörlig, i gott skick, rejäl, ordentlig, verklig. I svensk betydelse; snygg, ordentlig, och i historisk mening egen, egendomlig, passande, ren.

diskursen. Det är en produktiv makt där individens kropp är föremål och produkten för disciplineringen.²⁶⁴ Som entreprenör eller entreprenöriell upprätthåller individen detaljstyrningen av sig själv.

As neoliberal rationality remakes the human being as human capital, an earlier rendering of *homo oeconomicus* as an interest maximizer gives way to a formulation of the subject as both a member of a firm and as itself a firm, and in both cases as appropriately conducted by the governance practices appropriate to firms.²⁶⁵

Brown menar att entreprenörskap ersätter produktionsarbete i nyliberalismen och att varor och konsumtion blir till ett varande.²⁶⁶ Det är en form av varande där personen förvaltar sig själv som ett projekt genom att stärka sina positioner och konkurrenskraft.²⁶⁷ Subjekten blir sysselsatta med att investera i sig själv, attrahera investerare, förbättra sitt portfoliovärde och uppskatta sitt värde. Vilket innebär att vara lämplig, passande och riktig, ett propert subjekt.

Många av de förhållningssätt som premieras inom entreprenörskap i skolan kan karaktäriseras som propra. Uppföranden som ansvarstagande, självständighet, handlingskraft, planera sitt arbete, samarbetsvilja och flexibilitet. De entreprenöriella förmågorna blir vad Butler benämner som regleringar genom identifikationspraktiker som genererar gränslinjer för vad som ses som onormalt.²⁶⁸ Många av de förhållningssätt som förs fram i empirin är dessutom kopplade till social överordning. Exempelvis flexibilitet, självförtroende och förmåga att fatta beslut är förknippade både med ett maskulint medelklassideal²⁶⁹ och till nyliberalism.²⁷⁰ Empirins idealistiska framskrivande av entreprenören som en ”samtida hjälte”²⁷¹ som eftertraktas inom alla samhällsområden möjliggör att entreprenöriella förhållningssätt förs fram som ett mål i många sammanhang. Dessa repetitivt diskuterade ideala förmågor – samt avståndstagandet från de som är oönskade – utgör de kompetenser som efterfrågas i ”det nya” arbetslivet. Min studie visar att på så sätt handlar entreprenörskap i svensk skola om att skapa anställningsbara propra subjekt, vilket bygger på könade och klassade föreställningar och praktiker.

²⁶⁴ Foucault 1987, s. 138f, s 171.

²⁶⁵ Brown 2015, s. 34.

²⁶⁶ Brown 2015, s. 65.

²⁶⁷ Brown 2015, s. 22, min översättning från ”projects of management”.

²⁶⁸ Butler 1993, s. xiif.

²⁶⁹ Korhonen et al 2011, s. 12, 15.

²⁷⁰ B. la Holmgren och From 2005; Dahlstedt och Hertzberg 2011; Korhonen et al. 2012.

²⁷¹ Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 184.

6.2 *Feministiska perspektiv på entreprenörskap i skolan*

Vad innebär jämställdhet inom entreprenörskap i skolan? Jag har identifierat paradoxerna att jämställdhet uppges vara ett angeläget område inom empirin samtidigt som kön är frånvarande i resten av texterna. Och att maktaspekter är helt frånvarande i de stycken som handlar om jämställdhet. Möjligen är detta inte paradoxer utifrån ett liberalt perspektiv. Talet om jämställdhet och könsmönster bygger på en hegemonisk föreställning om universell könsmaktsordning som inom entreprenörskapsduskursen krockar det med det liberala antagandet om likhet.

Jämställdhet är en viktig del av den nationella självbilden i Sverige och flera kritiska forskare har identifierat problem inom institutionaliserad jämställdhet. Sara Edenheim och statsvetaren Malin Rönnblom, båda inspirerade av Wendy Brown, utforskar vad jämställdhet blir till inom antidiskrimineringslagar och jämställdhetspolitik. Edenheim lyfter att det endast är när könsskillnader utnyttjas på ett förmodat olämpligt sätt som det ses som omoraliskt och därmed ska åtgärdas,²⁷² en paradox inom jämställdhetsbegreppet då ”vanlig” könsskillnad inte ses som ett problem. Jämställdhet bygger på könsskillnad som grundläggande och beständig samtidigt som det syftar till att denna skillnad inte ska vara en grund för diskriminering. Statsvetaren Malin Rönnblom menar att inom en nyliberal styrningsrationalitet blir jämställdhet till en ”tom beteckning”,²⁷³ ett administrativt verktyg eller metod helt avskild från de politiska frågor om makt som ligger bakom begreppet. Trots dessa skillnader diskuteras jämställdhet som om det vore ett självklart värde.²⁷⁴ Exempelvis i *Entreprenöriell pedagogik i skolan* avpolitiserar jämställdhet när det beskrivs som att individuella val inte ska vara könsbundna i enlighet med ett ekonomiskt paradigm. Här finns kopplingar till Ulrika Janssons studie om Svenskt Näringslivs jämställdhetsåtgärder där det politiska målet främst handlar om att öka det totala företagandet i Sverige än att arbeta för jämställdhet i sig.²⁷⁵ Att jämställdheten är ett sekundärt mål, eller kanske närvarande i diskursen som ett utbildningspolitiskt krav eller retoriskt värde, gör det möjligt att förbise maktkritiska perspektiv. Jämställdhet som del av den hegemoniska common sense som utgör entreprenörskap i skolan fungerar också väl med nyliberalismens föränderliga karaktär.

²⁷² Edenheim, Sara, ”När våldet blir en del av jaget. En kritisk analys av kvinnohistoria och dess effekter”, i Österberg, E. Lindstedt Cronberg, M, (red.), *Kvinnor och våld: en mångtydig kulturhistoria*, Lund 2005, s. 327.

²⁷³ Rönnblom, Malin, ”Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik”, *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 2-3 2011, s. 37, 49.

²⁷⁴ Rönnblom 2011, s. 36.

²⁷⁵ Jansson 2012, s. 144.

Det finns många politiska och maktrelaterade tystnader i empirin kring vem eller vilka som tjänar på eller missgynnas av ojämställdhet och vem som är ansvarig för ojämställdhet. Ingenstans diskuteras vad ojämställdhet är eller vilka konsekvenser det får i människors liv. Avsaknaden av maktanalys inom entreprenörskapsdiskursen innebär att jämställdhet framställs som ett problem som drabbar alla lika mycket, vilket gör det möjligt att motarbeta denna ojämställdhet med möjligheten att individer individuellt ska göra icke-könsbundna val. Forskning visar att effekten av nyliberal politik innebär att utbildning individualiserats och ses som viktig för människor som ett sätt att uppnå sina intressen.²⁷⁶ Frihet sker här enligt idealet "...crafting one's own life and equality is reduced to equal opportunity or equal standing before the law".²⁷⁷ Entreprenörskap i skolan för fram ett liberalt jämställdhetsperspektiv som innebär att alla individer ska ha lika möjligheter och rättigheter att göra egna val oberoende av "könsmonster". Detta perspektiv ignorerar att människor inte har samma förutsättningar att ta tillvara på dessa (val)möjligheter. Feminister kritiserar (ny)liberalismen eftersom det bygger antagandet om individer som autonoma och självständigt handlande subjekt som har samma möjligheter att orientera sig och göra relationella val samtidigt som vi alla, under stora delar av våra liv, är i direkt beroende av andras vård och omsorg.²⁷⁸ Eftersom entreprenörskap bär på föreställningar om bland annat oberoende, handlingskraft och individualism har jag svårt att se hur entreprenörskap i skolan kan vara en väg till jämställdhet och förändrade könsnormer. Denna slutsats bekräftas av Korhonen et als empiriska studie av entreprenörskap i skolan som visar att kön och klass strukturerar lärarnas syn på entreprenörskap, vilket exkluderar många elever då alla inte har samma tillgång till subjektspositionen som proper entreprenör.²⁷⁹ Entreprenörskap i skolan riskerar snarare att intensifiera ojämlikheter som bygger på naturaliserad sexuell skillnad eftersom det avkräver marknadsblivande och konkurrens där skillnader kommersialiseras och därmed förstärks.

Brown framhåller att den nyliberala styrningslogiken innebär att sociala ansvarsfrågor, däribland jämställdhet, blir "entreprenöriserade" och underordnas tillväxtparadigmet och styrningslogiker som form för att kunna existera.²⁸⁰ Detta spelar roll för vilka subjekt som skapas i jämställdhetens namn. Jämställdhetsaktörer blir, exempelvis genom projektformen, till "firmor" istället för att vara politiska subjekt. Min analys visar att föreställningen om

²⁷⁶ Lauder m. fl. 2006, s. 22.

²⁷⁷ Brown 2015, s. 181.

²⁷⁸ Exempelvis Kittay 1999, s. 4.

²⁷⁹ Korhonen et al 2012, s. 3, 5.

²⁸⁰ Brown 2015, s. 27.

jämställdhet i empirin är byggt på ett politiskt konsumtionsinriktat marknadstänkande om att göra ”nytt” och ”annat” oberoende av vad detta nya bygger på för värden. Lösningar söks genom att förespråka en idealistisk diskurs där individer ska tänka och göra på nya eller andra sätt kopplat till kön. Risker är att de personer som inte ”lyckas” lär sig att det beror på att de inte är tillräckligt entreprenöriella. Om vi till skillnad från empirin ser jämställdhet som ett politiskt begrepp kan vi konstatera att empirins görande av jämställdhet bidrar till en avpolitisering av jämställdhet snarare än en politisk vision om att motarbeta maktrelationer. Detta leder vidare till nästa diskussion om avpolitisering av skolan.

6.3 Avpolitisering av skolan?

I en essä om före detta utbildningsminister Jan Björklund granskar Sverker Sörlin alla hans artiklar om skolan. Enligt Sörlin hanterade Björklund skolan som om den vore en arena avskild från samhällsförändringar och som om den inte påverkar samhället, samtidigt som de förändringar som görs i skolan är direkt politiska. Sörlin drar slutsatsen att skolan är skenbart avpolitiserad i dagens skoldebatt.²⁸¹ I mitt empiriska material motiveras entreprenörskap utefter att det måste ske en anpassning till globaliseringens och arbetsmarknadens förändringar. Den ekonomiska ”verkligheten” presenteras okritiskt som ett faktum och motiverar omfattande förändringar inom skolan, liksom Leffler identifierar i sin avhandling är diskursens mål att förändra och överta skolan.²⁸² De är en skoldiskurs som *följer* utvecklingen istället för att *skapa* den utefter valda demokratiska ställningstaganden och värden. De tystnader som finns i empirin handlar främst om värdemässiga och därmed politiska ställningstaganden; om skolans uppdrag i ett demokratiskt samhälle, om betydelser av kön och makt och om politiska effekter av ett ”entreprenöriellt” samhälle.

Hegemoniska diskurser utmanas alltid av andra diskurser inom samma område. Där det finns makt genereras motmakt. I böckerna framhävs entreprenörskap i skolan som ett alternativ till ”traditionell” skola. Eftersom diskursen om entreprenörskap i skolan utmanar ”traditionell” skola framställs den som en mothegemoni. Men eftersom kurslitteraturen som jag analyserat bygger på vetenskapliga och institutionella diskurser som forskning, högre utbildning och myndighetsarbete och har resursstarka och betydelsefulla allierade såsom EU, OECD, regering och näringsliv är de samtidigt en del av en större politisk hegemoni. Entreprenörskap

²⁸¹ Sörlin, Sverker, ”Vem var Jan Björklund?”, *Magasinet Arena*, nr 3 2014, s. 65f.

²⁸² Leffler 2006, s. 225.

i skolan bygger på nyliberala och starkt etablerade idémässiga och materiella krafter som syftar till att skapa ekonomiskt tänkande subjekt som agerar i enlighet med marknadens logiker. Ur det perspektivet kan entreprenörskap i skolan ses som en hegemoni och skolans ”traditionella” humanistiska bildningsideal som en möjlig mothegemoni.

Entreprenöriella arbetsformer i skolan bygger på politiskt nyliberala ställningstaganden. Det ekonomiska formspråket förvandlar politiska anspråk; inkludering blir till konkurrens, eftersom konkurrens inte kan leda till jämlikhet förvandlas jämlikhet med nödvändighet till ojämlikhet och frihet förvandlas till deltagande på avreglerade marknader.²⁸³ En risk med satsningar på entreprenörskap i skolan är därmed att den sociala rörligheten minskar. Att entreprenörskapsdiskursen är så framgångsrik kan bero på att den, liksom nyliberalismen, tar upp andra diskurser, som exempelvis progressiv pedagogik eller jämställdhet,²⁸⁴ den till och med approprierar framtiden genom sitt ny-narrativ, ett narrativ knutet till konsumism som är frikopplad från värden och innehåll. Att diskursen är idealistisk och retoriskt positiv gör den svår att positionera politiskt, att kritisera eller att positionera sig mot. För vem är emot nyskapande, aktivitet och kreativitet? Den som kritiserar riskerar att ses som en bakåtsträvare.

Varför ska alla elever bli entreprenöriella? I slutdiskussionen har jag diskuterat det politiska utfallet av entreprenörskap i skolan. Utifrån denna studie kan jag konstatera att entreprenörskap i skolan bär på en skenbar avpolitiserings av skolan. På ett explicit plan är politiska värden frånvarande, innebörden av demokratiska och kritiska värden utesluts från talordningen och politiska värden avpolitiserar. Samtidigt som entreprenörskap i skolan i sig bygger på nyliberala värden om tillväxt, en liberal syn på människan och syftar till att forma propra anställningsbara subjekt.

6.4 Förslag till vidare forskning

Utefter denna studie vore det mycket relevant att utforska maktrelaterade effekter och konsekvenser av entreprenörskap i skolan. En aspekt är frågan om huruvida entreprenörskap i skolan påverkar betydelsen av medborgarskap. Riskerar entreprenörskap i skolan att förändra och villkora medborgarskap som marknadsanpassning? En relaterad fråga är att utforska de innebörderna och konsekvenserna av att ”ha mod till att ta risker” i ett samhälle där skyddsneten avvecklas och klasskillnaderna ökar. Vem är det egentligen som tjänar på

²⁸³ Brown 2015, s. 42.

²⁸⁴ Exempelvis Dahlstedt och Hertzberg 2011, s. 193; Jansson 2012 s. 144.

entreprenörskap i skolan? I och med de entreprenöriella skoluppgifternas fokus på marknadsperspektiv och eurocentrisk utveckling vore det också viktigt att studera fältet i bredare bemärkelse utifrån postkoloniala perspektiv. En annan ingång vore att utforska entreprenörskap som subjektsskapande ur psykoanalytiska maktkritiska perspektiv. Det behövs fler empiriska undersökningar inom skolan som plats, vilket Korhonen et al argumenterar för i sin empiriska studie av finska lärares föreställningar om entreprenörskap som visade sig vara starkt präglade av kön och klass.²⁸⁵ Här finns olika dimensioner att utforska hur lärare, elever och skolor förhandlar, skapar mening eller gör entreprenörskap i skolan.

²⁸⁵ Korhonen et al 2012, s. 2, 4.

7. Referenser

- Anderson, Alistair, Drakopoulou Dodd, Sarah, Jack, Sarah, "Aggressors; Vinnars; Victims and Outsiders. European Schools' Social Construction of the Entrepreneur", *International Small Business Journal*, vol. 27 (1) 2009, 126-136
- Berglund, Gun, "Anställningsbarhet: ett tecken i tiden", i Berglund, Gun och Fejes, Andreas, (red.), *Anställningsbarhet. Perspektiv på utbildning och arbetsliv*, Lund 2009
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund 2005
- Brown, Wendy, *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*, New York 2015
- Butler, Judith, *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*, London och New York 1993
- Butler, Judith, "Against proper objects.", *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 2+3 1994, 1-26
- Dahlstedt, Magnus och Hertzberg, Fredrik, "Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektsskapande och entreprenörskapspedagogik", *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg. 16, nr 3 2011, 179-198
- De los Reyes, Paulina (red.), *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*, Uppsala universitet, 2010
- De los Reyes, Paulina, "En (o)jämlig jämställdhet? Intersektionella perspektiv på ojämlikhetsskapande inom universitetsvärlden" i De los Reyes, Paulina (red.) *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*, Uppsala 2010
- Edenheim, Sara, *Anakronismen: Mot den historiska manin*, 2011
- Edenheim, Sara, "När våldet blir en del av jaget. En kritisk analys av kvinnohistoria och dess effekter", i Österberg, E. Lindstedt Cronberg, M (red.), *Kvinnor och våld: en mångtydig kulturhistoria* Lund 2005
- Edgren, Monika, "Minne och talandets historia" *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1 2013, 69-72

Ek, Anne-Charlotte och Safrankova, Camilla, ”Workshop – att skapa rum för möten som kan förändra”, *Högre Utbildning* vol. 5, nr. 2, 2015, 87-97

Ek, Anne-Charlotte, *Journalistikens meningsskapande – en maktkritisk studie av aidsrapporteringen 1982-1999 i svensk dagspress*, Doktorsavhandling under arbete, Umeå universitet 2016

Florin, Christina ”Från folkskola till grundskola 1842-1962”, www.lararnashistoria.se, 2010

Foucault, Michel, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*, Lund 1987

Foucault, Michel, *Diskursernas kamp*, Stockholm/Stehag 2008 (1994)

From, Jörgen, ”Contradictions at play”, *eJournal of Education Policy*, vol. Spring, nr 2010

Gramsci, Antonio, *The Gramsci reader: Selected Writings 1916-1935*, Forgacs, David (red.) New York 2000 (1988)

Guéry, Francois och Deleule, Didier, *The Productive Body*, 2014

Halldenius, Lena, *Liberalism*, Malmö 2011 (2003)

Haraway, Donna, ”Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, vol. 14, nr 3 1988, 575-599

Haraway, Donna, ”Ett cyborgmanifest: Vetenskap, teknik och socialistisk feminism i slutet av 1900-talet”, i Haraway, Donna *Apor, cyborger och kvinnor. Att återuppfinna naturen* Stockholm/Stehag 2008 (1991)

Holmgren, Carin och From, Jörgen, ”Taylorism of the Mind. Entrepreneurship education from a perspective of educational research”, *European Educational Research Journal*, vol. 4, nr 4 2005, 382-390

Hörnqvist, Magnus, ”Flexibilitet i fängelset? Konsten att behärska sin underordning”, i *Arbete – Intersektionella perspektiv*, Mulinari, Paula och Selberg, Rebecca (red.), Malmö 2011

Jansson, Ulrika, ”Neoliberal Market Imperative in the Name of Gender Equality: Constructions of Gender in the Confederation of Swedish Enterprise”, i Jansdotter Samuelsson, Maria, Kerkula, Clary och Åberg, Magnus (red.), *Gender and Change. Power Politics and Everyday Practices*, Karlstad 2012

Johansson, Sigurd ”Yrkesutbildning, yrkesdidaktik och anställningsbarhet” i Berglund, Gun och Fejes, Andreas, (red.), *Anställningsbarhet. Perspektiv på utbildning och arbetsliv*, Lund 2009

Kittay, Eva Feder *Love’s Labor. Essays on Women, Equality, and Dependency* New York 1999

Komulainen, Katri, Päivi, Naskali, Korhonen, Maija, Keskitalo-Foley, Seija, ”Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers’ implementation of and resistance towards entrepreneurship education” *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 9. Nr 1 2011, 341-371

Korhonen, Maija, Komulainen, Katri, Rätty, Hannu, ””Not Everyone is Cut Out to be the Entrepreneur Type”: How Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship Education and the Related Abilities of the Pupils”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 56, Nr 1 2012, 1-19

Larsson, Anna, ”Fostran i skola och utbildning: Inledning”, i *Fostran i skola och utbildning. Historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), Årsböcker i svensk undervisningshistoria årgång XC 2010 vol. 212

Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H Hasley, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford 2006

Leffler, Eva, *Företagsamma elever: diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*, Umeå universitet: Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete Nr 8 2006

Leffler, Eva, ”Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender: A Swedish Context”, i *Entrepreneurship – Gender, Geographies and Social Context*, Thierry Burger-Helmchen (red.), 31-52. Rikeja 2012

Mansfield, Nick, *Subjectivity. Theories of the self from Freud to Haraway*, New York 2000

Magnusson, Gunilla E, *Forskning och reflektion kring kompetens och lärande - med utgångspunkt från nio doktorsavhandlingar*, FoU Stockholm 2009

Martinsson, Lena och Reimers, Eva, (red.), *Skola i normer*, Malmö 2008

Marx, Karl och Engels, Friedrich (1846) *The German Ideology*
https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx_The_German_Ideology.pdf

(2015-12-02)

Mayo, Peter, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, New York 2015

McCafferty, Patricia, "Forging a 'neoliberal pedagogy': The 'enterprising education' agenda in schools", *Critical Social Policy*, Vol. 30 (4) 2010, 541-563

Mohanty, Chandra Talpade, *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet* Hägersten 2003

Mulinari, Diana, "Ersätt A-ekonomi med F.R.U. (Ministeriet för feministiska realistiska utopier)" i Eduards, Maud et al *Det heter feminism! 20 anspråksfulla förslag för att förändra världen* Hallongrottan och Feministiskt Perspektiv 2013

Palmås, Karl, *Prometheus eller Narcissus? Entreprenören som samhällsomvälvare*, Göteborg 2011

Persson, Magnus, "Entreprenöriellt lärande, humaniora och näringsliv", i Widén, Pär och Lelinge, Balli (red.), *Entreprenöriellt lärande i skolan*, Lund 2014

Qvarsebo, Jonas, "Skolan, fostran och styrning – några historiska linjer", i *Från storslagna visioner till professionell bedömning*, Qvarsebo och Tallberg Broman (red.), *Rapporter om utbildning*, nr 2 2010, Malmö högskola

Ramazanoglu, Caroline och Holland, Janet, *Feminist Methodology. Challenges and Choices*, London, Thousand Oaks, New Delhi 2002

Regeringskansliet, "Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet", 2009

Rönblom, Malin, "Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik", *Tidskrift för genusvetenskap*, Nr 2-3 2011, s. 35-55

SCB, *På tal om kvinnor och män 2014*

Scott, Joan Wallach, *Slöjans politik*, Hägersten 2007

Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Reviderad 2015

Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*

Sörlin, Sverker, ”Vem var Jan Björklund?”, *Magasinet Arena*, nr 3 2014

Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund 2000

Otryckta referenser

Engdell, Eva, ”Högskolekurser, en sammanfattning 2009-2014”, Skolverket PM Undervisningsstödsenheten Mindmap, 2015

Skolverket, ”Ramkursplan. Entreprenöriellt lärande 7,5hp”, 2013

Internetsidor

Nationalencyklopedin, proper på engelska,

<http://www.ne.se.proxy.mah.se/ordböcker/#/norstedts/stora/engelsk/svensk/proper> (2015-11-03)

Nationalencyklopedin, proper på svenska,

<http://www.ne.se.proxy.mah.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/proper> (2015-11-03)

Skolverket, Skolutveckling, 2016,

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vilket-stod-kan-vi-fa> (2016-02-05)

Svenska ESF-rådet, STEPS – Strategiskt Entreprenörskap i Skolan,

<http://www.esf.se/sv/Resultat/Projektbanken/Behallare-for-projekt/Vastsverige/STEPS---Strategiskt-Entreprenorskap-i-Skolan/> (2016-01-09).

Svenskt näringsliv, Välkommen, http://www.svensktnaringsliv.se/incoming/ett-valkommande-sverige.pdf_593565.html/binary/Ett%20v%C3%A4lkommande%20Sverige.pdf (2016-01-05)

Tillväxtanalys, *Uppföljning av 2008 års nystartade företag – tre år efter start*, 2013,

<https://www.tillvaxtanalys.se/publikationer/statistikserien/statistikserien/2013-01-22-uppfoljning-av-2008-ars-nystartade-foretag---tre-ar-efter-start.html> (2015-12-29)

EUR-Lex, Nyckelkompetenser för livslångt lärande, 2011, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=uriserv:c11090> (2015-12-02)

Empiriskt material

Leffler, Eva, Bek, Anders, Falk-Lundqvist, Åsa, *Skapa och våga. Om entreprenörskap i skolan*, Skolverket 2015

Lundqvist, Åsa, Hallberg, Per-Gunnar, Leffler, Eva, Svedberg, Gudrun, *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande*, Solna 2011